

Universidad de Santiago de Compostela
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

**LA MÚSICA EN CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL
3-6 AÑOS DE GALICIA E INGLATERRA, UN ESTUDIO DE SU
PRESENCIA Y DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS**

MARÍA DE LOS ÁNGELES LÓPEZ DE LA CALLE SAMPEDRO

Tesis doctoral dirigida por el doctor Miguel Ángel Zabalza Beraza

Santiago de Compostela, 2007

INTRODUCCIÓN

Introducción

Para la sociedad actual la presencia de la música en la educación infantil adquiere una relevancia mayor que en otras épocas. Desde que en el siglo XX y en el marco de los movimientos de renovación pedagógica que se vivían en aquellos momentos en Europa, un grupo de pedagogos musicales (Martenot, Dalcroze, Orff, Kodály y Willems entre otros) establecieron las bases sobre el conocimiento del desarrollo de la musicalidad en el ser humano, la música ejerce un papel cada vez más determinante en los procesos educativos de los más pequeños.

La música se está resituando de nuevo al adquirir un papel cada vez más complejo en la formación integral del niño. Desde distintas investigaciones se pueden extraer las conclusiones de que la música es una poderosa arma de comunicación, que puede cambiar la manera de sentir, de pensar y actuar de los niños. Lleva consigo intelectualidad y sentimiento y permite la expresión personal, reflexión y desarrollo emocional. También incrementa la autodisciplina y creatividad, sensibilidad estética y la capacidad de realización personal.

En este sentido, se exigen nuevos objetivos educativos donde la música se concrete no de forma aislada sino en estrecha relación con los demás elementos curriculares de la etapa. La realidad educativa de los últimos años enmarca la educación musical de los más pequeños en dos direcciones: educar para la música y educar a través de la música. Las nuevas tendencias en el campo de la educación musical vienen reclamando con urgencia la necesidad de investigar sobre la música como enseñanza en la educación infantil, planteando objetivos referidos a aspectos curriculares y didácticos.

Otro elemento paralelo que explica la motivación de nuestro estudio lo constituye las nuevas demandas educativas para el segundo ciclo de educación infantil que fija como principios de intervención educativas entre otros, la atención a la diversidad del alumno y la aproximación a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Si bien es cierto que en estos momentos estamos comenzando a disponer de más conocimientos sobre estos aspectos también es verdad que siguen faltando conocimientos sólidos sobre cómo y cuando utilizar la música en las prácticas educativas cuando contamos en el aula con algún niño con necesidades educativas especiales o cuando y cómo utilizar las TIC en música en edades tan tempranas.

Otro elemento a considerar en la justificación de nuestro estudio lo constituye los nuevos retos que se presentan en la formación musical del maestro en educación infantil. La formación inicial del profesorado de la etapa de educación infantil tiene una relación directa con la configuración y las intenciones educativas depositadas en la etapa de la que se ocupa. En la actualidad venimos atravesando una situación de cambio y de redefinición de las enseñanzas obligatorias (LOGSE, LOCE, LOE) que hace necesario y urgente desarrollar acciones formativas para la adecuación del profesorado a esta nueva situación. De hecho, en diferentes encuentros y experiencias de formación

con profesionales de centros de educación infantil nacionales y gallegos, se pide de manera urgente una mejor formación musical para la utilización de la música en este nivel educativo incidiendo en gran manera en la capacitación didáctica para su integración educativa ante las grandes deficiencias existentes en la formación de los profesores en este ámbito.

Desarrollar acciones formativas para poder corregir esta situación pasa por conocer que formación sobre música y su didáctica han recibido los profesores en los Centros de Formación Universitaria y conocer que formación perciben como más adecuada. La docencia de la música que los profesores llevan a cabo en las aulas de educación infantil está en función, sobre todo, del conocimiento que se tiene sobre la música y su educación. En este sentido, el conocimiento de la preparación que poseen los profesores y las necesidades concretas de formación que plantean son claves para entender como aplican el currículum de música y para ir ajustando y organizando de manera adecuada la docencia de la música en esta etapa e ir formulando asimismo propuestas de mejora.

Paralelamente a estos planteamientos la idea de integrarnos en el Espacio Europeo de Educación Superior nos exige el esfuerzo de mirar hacia otros contextos educativos europeos. Conocer y comparar como se desarrolla la docencia de la música en centros educativos de educación infantil de otros países cobra, a nuestro juicio, una especial importancia en estos momentos. En nuestro trabajo, esa exploración comparativa la hemos hecho con centros del Reino Unido. Creemos que este análisis es necesario porque nos aporta un modelo de referencia plenamente válido, novedoso, completo y de una calidad contrastada a nivel europeo.

La investigación que se presenta, se inscribe y se desarrolla en dos espacios geográficos distintos de la Unión Europea, la Comunidad Autónoma de Galicia e Inglaterra:

- Se centra en nuestra Comunidad Autónoma en una clara apuesta por mejorar la educación musical en Galicia y para contribuir al desarrollo de la investigación en este ámbito de la educación tan necesario en nuestra comunidad académica. Esta parte del estudio se extiende a toda la Comunidad Autónoma de Galicia y a la totalidad de los centros educativos de infantil.
- Aborda también la problemática de investigación en Inglaterra al considerarlo un referente de primer orden en el desarrollo de la música en el sistema educativo escolar y un país donde la educación musical tiene una larga y reconocida tradición. Sitúa el problema en diferentes centros de educación infantil del condado de Wiltshire en la ciudad inglesa de Salisbury.

Ámbitos de la investigación

De esta forma, el estudio sobre la enseñanza de la música en centros de educación infantil 3-6 años, de la Comunidad Autónoma de Galicia e Inglaterra se asienta sobre cuatro dimensiones que están presentes tanto en la fundamentación teórica como en el diseño, desarrollo y conclusiones.

- *La aplicación del currículum de música* en lo que se refiere a contenidos, actividades y evaluación que los profesores hacen en sus prácticas nos permitirá acercarnos al conocimiento profesional de los mismos y al tipo de enseñanza musical que reciben los niños en los centros de educación infantil de nuestra Comunidad Autónoma.
- *El uso que los profesores hacen de la música para ayudar a niños con necesidades educativas especiales y el uso de la TIC* para la enseñanza y el aprendizaje de la música nos permitirá identificar las funciones que les atribuyen y las dificultades experimentadas por los profesores.
- *La formación en educación musical de los profesores* que nos permitirá analizar el conocimiento sobre la música y su didáctica que tienen los profesores de nuestra comunidad autónoma, identificar los contenidos procedimentales que perciben como más necesarios en la formación musical del maestro en educación infantil y aproximarnos a las necesidades de ayuda y de formación que los profesores encuentran para utilizar la música de manera efectiva, con independencia y con seguridad en la educación.
- *La presencia de la música y su educación en centros de educación infantil* de la Comunidad Autónoma de Galicia y de Inglaterra que nos permitirá analizar como plantean y desarrollan los profesores de esta etapa las prácticas musicales y que sentido les dan.

Todas estas aportaciones resultan imprescindibles tanto para comprender la complejidad que supone la aplicación del currículum de música en la etapa de educación infantil 3-6 años, como para abrir un proceso de revisión y mejora en la docencia de la música y su didáctica en los Centros Universitarios de Formación del Profesorado. Decir por último que esta investigación se inscribe y se apoya en la necesidad de una educación musical que se ajuste al momento y a las demandas sociales que vivimos y en la obligación de caminar hacia una enseñanza universitaria capaz de integrarse con calidad y sin complejos en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Objetivos de la investigación

Presentamos brevemente los tres grandes objetivos de nuestra investigación que integran los anteriores ámbitos a los que nos hemos referido y que han sido diseñados para resolver el problema de investigación formulado.

1. Analizar como aplican el currículum de música y la evaluación musical los profesores de educación infantil de la Comunidad Autónoma de Galicia y conocer como perciben éstos el uso de la música para ayudar a los niños con necesidades educativas especiales y el uso de las TIC para la enseñanza y aprendizaje de la música en esta etapa educativa.
2. Conocer la formación que poseen los profesores de nuestra comunidad en educación musical, los contenidos procedimentales que éstos perciben como más adecuados y útiles en la formación musical del maestro en educación infantil y las necesidades de ayuda y de formación que encuentran para poder utilizar la música de manera efectiva, con independencia y seguridad en la educación infantil.
3. Analizar la presencia de la música y su educación en centros de educación infantil de reconocido prestigio en la enseñanza de la música de la Comunidad Autónoma de Galicia e Inglaterra y conocer los usos que los profesores hacen de la música en sus prácticas educativas.

Metodología de la investigación

Hemos abordado el proceso de investigación a través de la elección de dos modalidades diferentes de investigación con el fin de poder responder a los objetivos propuestos anteriormente:

Método encuesta para poder alcanzar los objetivos generales 1 y 2. El instrumento de encuesta elegido para la recogida de la información ha sido el cuestionario “La música en la educación infantil 3-6 años”, que se ha aplicado al profesorado de educación infantil de 3-6 años de toda la Comunidad Autónoma de Galicia.

La muestra real estaba constituida por 91 centros de educación infantil de las cuatro provincias gallegas (48% de la muestra teórica) y de 208 cuestionarios cumplimentados (35% de la muestra teórica)

Con esta modalidad de investigación hemos recogido datos que han sido analizados cuantitativamente y cualitativamente en función de la naturaleza de las preguntas que integran el cuestionario y de los datos obtenidos.

Método análisis de prácticas para poder alcanzar el objetivo general 3. En este caso, los instrumentos elegidos para que los profesores pudieran informarnos sobre las variables de estudio han sido “la entrevista con los coordinadores de la educación infantil” de los centros seleccionados y “la observación y el registro de las prácticas musicales” en sus aulas. La población de nuestro estudio, en esta modalidad de investigación, está formada por 3 centros (1 público y 2 privados) en los que se imparte el segundo ciclo de la educación infantil de la ciudad de Lugo y por 3 centros (2 públicos y 1 privado) en

los que se imparte las etapas de Foundation Stage/Reception Year (3-5 años) y Key Stage 1 (5-7 años) de la ciudad de Salisbury en el condado de Wiltshire en Inglaterra.

En esta modalidad de investigación hemos recopilado datos que han sido analizados cualitativamente basándonos en las dimensiones en las que se agrupan las diversas preguntas que conforman la entrevista y en el enfoque curricular con el que hemos valorado las prácticas musicales observadas en las aulas.

Estructura del trabajo

Deseamos finalmente hacer referencia a la estructura del trabajo que dividido en siete capítulos recoge la concepción y desarrollo de la investigación, los análisis y las conclusiones que de ellos se derivan.

El primer capítulo se centra en el estudio de la integración de la música en la educación infantil desde tres ámbitos: las características definitorias de la música relacionadas con los nuevos objetivos educativos demandados por la sociedad actual, la relación de la música con los procesos de aprendizaje y la educación de los niños y la concepción que la autora de esta tesis tiene sobre la enseñanza de la música en la etapa de educación infantil.

El segundo capítulo está dedicado al análisis del currículum que propone la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia para la formación musical de los niños en el segundo ciclo de la educación infantil. Asimismo se hace un análisis del currículum nacional de Inglaterra que proponen el Departamento de Educación y la Autoridad para las calificaciones (QCA) para la formación musical de los niños en las etapas de Foundation Stage/Reception Year (3-5 años) y Key Stage 1 (5-7 años).

En el tercero se aborda la formación y el perfeccionamiento del maestro en educación infantil en música y su enseñanza en cada uno de los dos espacios geográficos en los que se desarrolla nuestro estudio. También se ofrecen las bases y principios de actuación que entendemos más adecuados para la formación en este ámbito ante las nuevas titulaciones de maestro de cara a la adecuación con el Espacio Europeo de Educación Superior. Finalmente se analiza los nuevos retos en la formación musical del maestro en educación infantil que se deben tener en cuenta en cualquier propuesta de formación.

El cuarto capítulo recoge el diseño de la investigación. Se divide en varios apartados en donde se exponen detalladamente los elementos que configuran el diseño de nuestra investigación: la definición del problema de investigación, los objetivos que han sido diseñados para responder al problema de investigación formulado y la metodología adoptada. También se citan diferentes fases del estudio, la explicación de cómo se han seleccionado las muestras y los instrumentos de investigación que se han empleado para la recogida de los datos analizados.

El quinto recoge la descripción y análisis de los datos obtenidos a través de la modalidad de investigación “método encuesta”. Debido al elevado volumen de datos obtenidos en el cuestionario y a la diversidad de los mismos se presentan en primer lugar las características más relevantes de los profesores y centros que participaron en esta parte del estudio. A continuación se presentan los resultados obtenidos en relación a cada objetivo específico de la investigación. Al final de cada análisis se añade una síntesis de los principales resultados y averiguaciones obtenidas en relación a los objetivos planteados.

En el capítulo sexto se expone la descripción y análisis de los datos obtenidos a través de la modalidad de investigación “análisis de prácticas”. Comienza con la descripción de los centros educativos, profesores y niños que han participado en esta parte del estudio. Presenta la descripción detallada de los datos obtenidos a través de las entrevistas con los coordinadores de la educación infantil y del análisis de las prácticas musicales observadas y registradas en las aulas. Finalmente incluye a modo de síntesis, los principales resultados y averiguaciones obtenidas en relación al objetivo planteado.

El capítulo séptimo recoge las principales conclusiones de la investigación siguiendo los cuatro ejes en los que se asienta y las implicaciones que se derivan para futuras consideraciones.

Finalmente se muestra la bibliografía y los enlaces a internet consultados y citados así como los anexos.

CAPÍTULO I

LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL - SEGUNDO CICLO, 3-6 AÑOS -

Capítulo I:

LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

El propósito básico de la investigación es conocer la presencia de la música en los centros de educación infantil 3-6 años de la Comunidad Autónoma de Galicia e Inglaterra, cómo y para qué la utilizan los profesores en sus prácticas y desde que planteamientos teóricos sobre la música lo hacen.

En este primer capítulo, nuestra pretensión, desde esta perspectiva de investigación, se centra en el estudio de la integración de la música en la educación infantil desde tres ámbitos: las características definitorias de la música que están estrechamente relacionadas con los nuevos objetivos educativos demandados por la sociedad actual y con las nuevas circunstancias derivadas de cambios diversos, la relación de la música con los procesos de aprendizaje y la educación y la concepción que manejamos sobre las líneas generales que enmarcan la educación de la música en la etapa educativa que nos ocupa. Expondremos a continuación con detalle cada uno de ellos.

1.1 La Música: rasgos definitorios

La música siempre ha formado parte de la vida del ser humano. En culturas ancestrales y en manifestaciones aún vivas de culturas primitivas de nuestro tiempo, podemos apreciar una clara funcionalidad práctica del origen de la música, funcionalidad apreciada fundamentalmente en dos vertientes, una para comunicar a los seres entre sí en la distancia, y otra como comunicación con los dioses o los espíritus, gracias a su carácter ritual, invocador y mágico. Profundos cambios, descubrimientos y dilatadas evoluciones rítmicas, melódicas, armónicas e instrumentales han llevado aquél primitivo aullido o aquél golpe sobre un tronco hueco hasta la percepción de una sinfonía de Mozart, una obra para piano de Bartok o la improvisación de un saxofonista de jazz. Y es que la música siempre ha estado ligada al progreso de la humanidad, través de la historia y a lo largo y ancho del planeta, ha adoptado múltiples formas y significados.

Pero ¿qué es la música que convive desde siempre con el hombre, que se encuentra en cualquier rincón del mundo, en todos los pueblos y comunidades humanas?, ¿qué hay en ella que implique de forma tan profunda nuestro espíritu?. Algunos piensan que la música es invención humana otros dicen que es algo anterior al hombre, propia de la misma naturaleza, que todo cuanto vibra hace música, que hay música en todas partes; otros muchos gustan decir que la música está ahí donde quiera cada uno encontrarla. La verdad es que en esto hay opiniones para todos los gustos.

La música ha tenido diversas interpretaciones en las diferentes épocas y culturas dando lugar a múltiples definiciones y es que parece ser que no es tan fácil ponerse de acuerdo, pues lo que es música para unos, no lo es para otros. Fernando Palacios en su programa Sonido y Oído: ¿Qué es? ... ¿Qué no es? de Radio Nacional de España, 1983 nos muestra como las definiciones que se han apuntado a lo largo del tiempo son muy diversas y algunas pueden llegar a ser contradictorias:

- *La música es, esencialmente, un modo de oír los sonidos poderosamente organizados e impuestos por nuestras respectivas culturas y experiencias psicofisiológicas, así, la música de tambores africanos, no posee nada semejante a una noción de melodía para la mente occidental. (Roger Scruton)*
- *La música, sean sonidos o melodías, duraciones o ritmos es siempre el arte de combinar los sonidos de forma agradable al oído. (J. Rousseau)*
- *Para mí, la música, es el sonido de la naturaleza. (Gustav Mahler)*
- *La música que más me gusta es la que hacen los pájaros, porque ellos son capaces de hacer a la perfección todo lo que entendemos por música, hermosas melodías, variadísimos ataques, matices sutiles, variaciones imaginativas. (Oliver Messiaen)*
- *Sin hombre que ordena y crea no hay música, todo lo más materia agradable, acariciante y placentera pero nunca arte. (Igor Stravinsky)*
- *Es solo a la música a quién hay que preguntar por el secreto de la música, ella nos contesta a su manera. (Paul Dukas)*

Tomando en consideración la última definición de música propuesta por el autor del Aprendiz de Brujo, observamos que profundizando en sus fundamentos descubrimos tres dimensiones naturales: la rítmica, la melódica y la armónica.

Cuando el hombre observó los astros, el día, la noche, las estaciones, los climas, etc., se dio cuenta que en todas partes existía un ordenamiento del tiempo, que todos los fenómenos obedecían a un orden y a una proporción, era *el ritmo*, un elemento pre-musical que se encuentra en la naturaleza, es una de sus leyes de equilibrio. También está presente en todo el ser humano, en todas las actividades del organismo: en la respiración, el pulso del corazón, el caminar, el correr, sus movimientos instintivos, etc. Para Platón es el movimiento ordenado, y en verdad es que el ritmo musical tiene mucho que ver con la ordenación de golpes o notas, dicho de otra manera, la música reposa sobre este elemento ordenador de las duraciones de los sonidos. El ritmo musical es el movimiento ordenado, la métrica es la medida del movimiento. La regularidad rítmica genera una inducción motriz y el movimiento engendra la danza, el canto y la música instrumental.

El ritmo se ha relacionado siempre con nuestra vida fisiológica, con la acción, *la melodía* en cambio entra a formar parte de nuestra vida afectiva, de la sensibilidad. La melodía es un conjunto de relaciones que se establecen entre los sonidos. Si ordenamos unos sonidos con una intención, ya tenemos una melodía. En el movimiento melódico tenemos por un lado el diálogo entre las líneas melódicas llamado contrapunto, las diferentes formas de expresar esas líneas melódicas y por otro las variaciones de las líneas melódicas lo que se entiende por escalas y las tensiones y relajaciones por la sucesión de intervalos. Para Edgar Willems, prestigioso pedagogo musical, la melodía es el elemento central de la música y de su educación.

Si la melodía es la dimensión lineal u horizontal de la música, *la armonía* es su dimensión vertical, la de los sonidos simultáneos. Si colocamos varios sonidos a la vez y los hacemos sonar, ahí tenemos una armonía. Su elemento esencial es el acorde. Podemos entender el acorde desde dos perspectivas, el estudio físico de los sonidos que lo componen y los intervalos que lo forman. La armonía sirve para acompañar a la melodía, da profundidad a la música.

Autores relevantes en música y educación parecen apuntar en esta dirección, la música es ritmo, melodía y armonía, acogiéndose a una definición propuesta por Fernando Palacios (1983) refiriéndose al término música como:

..... *arquitectura sonora*

Y es que cada una de las tres dimensiones naturales descritas está constituida a su vez por otros elementos. El ritmo exige la confluencia de otros elementos indispensables *el sonido, el silencio, la duración, el tempo, la medida*; la melodía, o conjunto de relaciones sonoras, demanda *las escalas, los intervalos, la forma, el contrapunto*; la armonía o mundo de sonidos simultáneos queda reflejado en su elemento esencial *el acorde*. Todos estos elementos son los ingredientes de la música, son los ladrillos, el cemento, las vigas, las ventanas, ... que sirven para construir la arquitectura del sonido. Unas veces la arquitectura sonora, o sea, la música nos resulta

cercana y habitual, otras en cambio enigmática y lejana, quizás por eso es tan difícil definirla.

Posiblemente más interesante que ofrecer una definición formal de música será presentar algunas de las características definitorias que están estrechamente relacionadas con los nuevos objetivos educativos demandados por la sociedad actual y relacionados con las nuevas circunstancias derivados de cambios científicos, tecnológicos, sociales y culturales. Para ello, tras realizar una revisión de la literatura que relaciona música y educación, y en un intento de sistematizar los hallazgos obtenidos describimos las principales características de la música (véase cuadro 1.1)

Características definitorias de la Música
Parte integral de la cultura
Forma de comunicación
Ámbito para la expresión personal
Actividad que incrementa la creatividad
Paraíso para lo lúdico
Capacidad para representar el mundo
Espacio para el desarrollo humano

Cuadro 1.1 – Características definitorias de la Música

Parte integral de la cultura

La música forma parte integral de la cultura pasada y presente de cada pueblo o comunidad. Cada cultura tiene una música diferente, distinta a otras músicas. Tal vez, en su origen cada pueblo debió de manejar las dimensiones rítmicas, la melódica y la armónica de la música de un modo instintivo y adecuada a su sensibilidad, encontrándose múltiples variantes y combinaciones. Por de pronto, la escala de la música occidental se divide en 12 notas semitonos, en la misma distancia armónica la música de la India distingue un mínimo de 22 notas o microtonos. En el aspecto rítmico, nosotros los occidentales, dividimos los tiempos en conjuntos de dos y de tres, los orientales lo hacen en muchas más partes, ¿es por esto que su música nos parece tan lejana y enigmática?

Una de las cuestiones que se plantean en nuestros días es estudiar en qué condiciones se puede valorar la música, es decir hasta qué punto cualquier respuesta a la música puede quedar atrapada por el etiquetado, el prejuicio y el estereotipo cultural.

Actuales propuestas curriculares para la música indican que la educación infantil deberá caracterizarse por la integración de todo tipo de músicas: contemporánea, clásica o culta, popular, moderna y folklórica, así como las de otras culturas no occidentales (QCA, 2003; Pascual, 2006)

La música como parte integral de la cultura ayuda a los alumnos a entender por ellos mismos el mundo que les rodea y a relacionarse con otros niños y adultos, forjando importantes nexos entre el hogar, la escuela y el mundo en general.

La música que s'interpreta a un determinat lloc sempre és el resultat d'un llarg procés d'interacció de l'home amb la música i de la música amb l'home, i la responsabilitat dels educadors és fer-la accessible als infants, a fi que puguin esdevenir individus actius, tant per gaudir-ne com per seguir avançant en la seva construcció. L'infant l'ha de rebre, com tants altres aspectes que formen la seva herència sociocultural, herència que porta impresa la petjada de l'activitat psíquica dels homes que l'han construït i utilitzat. (Malagarriga, 2002 p.21)

Forma de comunicación

Otra de las características de la música es que es una poderosa y única forma de comunicación que puede cambiar la manera de sentir, pensar y actuar de los alumnos. Violeta Hemsy de Gainza (1997) en el libro - La música como proceso humano - nos dice:

La música es un elemento u objeto de comunicación peculiar, un promotor o catalizador de la comunicación interpersonal e intrapersonal; un objeto que al intercalarse entre las personas enriquece el complejo entramado de las relaciones vinculares. (p.122)

La experiencia docente en la realización de actividades musicales con diferentes grupos de niños y jóvenes ha demostrado que las facultades comunicativas son especialmente desarrolladas en este espacio. A través de las producciones sonoras que el grupo genera, a través de la participación activa en el descubrimiento y conocimiento de los materiales y patrones sonoros que emplea la música se favorece el conocimiento de nosotros mismos y de los demás. Hacer música dentro de un grupo de personas posibilita y facilita la comunicación interpersonal. En este contexto cuando se hace música se produce un proceso de enseñanza y aprendizaje musical por el cual cada miembro recibe las estimulaciones que genera el propio grupo y a través de ellas vislumbra nuevas posibilidades, las cuales le van enriqueciendo en el transcurso de la vida de ese grupo. Sin duda, la comunicación a través de este lenguaje artístico resultará más fácil cuando el ambiente familiar y social haya favorecido su uso en edades tempranas que cuando se accede a él en edades tardías, volviéndose más complicado y arduo; más difícil sí, pero no imposible, no podemos olvidar que las facultades comunicativas al igual que otras como las sensibles, las imaginativas y las creativas se encuentran dentro de nosotros mismos, forman parte del *equipaje* de premisas con que nacemos, sólo están esperando ser desarrolladas.

Por ello, los profesores de estas primeras etapas deberán tener presente que en este espacio educativo se debe hacer de los alumnos elementos activos tanto en la percepción o interpretación como en la expresión, elaboración o uso de formas de representación artística, permitiéndoles valorar la capacidad de interacción social y de comunicación interpersonal por medio de la música.

Ámbito para la expresión personal

Esta característica de la música hace referencia a las posibilidades que ofrece al permitir la expresión personal, la reflexión y el desarrollo emocional.

A partir de la manipulación de los sonidos y de los instrumentos, de su adiestramiento en las técnicas musicales se puede llegar a experiencias personales que posibiliten la expresión. La música favorece y permite *la expresión de sentimientos e ideas*. A través de la expresión musical se pretende hacer a los alumnos elementos más activos; la expresividad implica necesariamente la interpretación musical, la elaboración o uso de formas de representación musical y la creación de ritmos, melodías y armonías.

Investigaciones realizadas por prestigiosos antropólogos y etnomusicólogos confirman que en todas las culturas existen prácticas musicales que giran alrededor de dos acciones fundamentales: la producción de sonidos vocales, esto es, cantar y la producción de sonidos con objetos o instrumentos musicales, esto es, tocar. Junto a éstas también existe una tercera acción, que en algunas culturas aparece inseparablemente vinculada al cantar o tocar y es la danza. Por ello, la música atiende en educación al desarrollo de las capacidades expresivas a través de la voz, del cuerpo y de los instrumentos mediante un repertorio diverso de canciones, danzas y piezas instrumentales.

La voz y el canto es el medio natural más importante con el que contamos en educación musical. El canto individual o en grupo y la exploración y desarrollo de las posibilidades de la voz constituye uno de los procedimientos esenciales de la expresión. El canto coral actúa además como una herramienta fabulosa para la socialización ya que es necesario cooperar en la afinación e impostación vocal para conseguir el resultado deseado.

La expresión instrumental es uno de los fenómenos más apasionantes y enriquecedores que puede encontrarse en el proceso educativo. La música, de por sí elemental, que se suele hacer en el ámbito educativo de la expresión instrumental, no es una música para contemplar, para escuchar, sino que es una música para participar, para resolver, para hacer. Vista desde fuera, como objeto a analizar, pudiera parecer poca cosa, sin embargo, es algo que los que la hacen consideran importante; y esto es así porque desde el momento en el que nos metemos dentro y participamos en el resultado, éste tiene entidad propia y pone en juego para lograrlo, muchos resortes de nuestra personalidad. La práctica instrumental resulta imprescindible para el desenvolvimiento comprensivo y expresivo.

El movimiento aparece asimismo, como un medio muy estimulante para potenciar las capacidades expresivas. En música, a partir de las habilidades psicomotoras se puede también desarrollar habilidades expresivas.

Pensando en la práctica educativa es primordial conseguir desde las edades más tempranas desbloquear poco a poco las capacidades expresivas por medio de la experiencia musical y valorar una atmósfera relajada que posibilite la expresión de sentimientos e ideas y el desarrollo emocional.

Actividad que incrementa la creatividad

La música en la sociedad actual, se caracteriza también por las posibilidades de incrementar la creatividad y la sensibilidad estética que ofrece. El ser humano ha demostrado en todas las épocas y civilizaciones pasadas que posee la capacidad de inventar o crear ; los demás seres vivos de este planeta repiten sobre el patrón de sus instintos. La creatividad por lo tanto es algo propio, innato al hombre, subyace en toda actividad humana, somos por naturaleza creativos. Malagarriga (2002) en este sentido señala que:

Tant en el vessant d'escoltar, com en el d'interpetar, com en el de crear, la música permet a cada individu una recreació individual profunda la qual resulta diferent a cada persona. La captació i/o l'expressió de sensacions i vivències propiciades pel so enriqueixen el món sensoral de cada individu, estimulen la imaginació i la intel·ligència i creen noves pautes per a l'expressió i la creació. (p.21)

En educación la creatividad se ha asociado frecuentemente a las materias artísticas; se piensa que exige por parte de profesores y de alumnos un toque de sensibilidad, originalidad, agudeza creativa... propias de las artes. Hoy se entiende por *personalidad creativa* aquella que posee la capacidad de resolver problemas, de encontrar nuevas soluciones ante situaciones imprevistas; la creatividad es necesaria para adaptarse a las nuevas situaciones con un tipo de pensamiento autónomo. Sabemos que este proceso creativo puede y debe desarrollarse desde todos los ámbitos educativos y que no es exclusivo del campo artístico.

En la educación musical las capacidades creativas, se abordan desde los procedimientos de la composición y la improvisación ya sea individualmente o en grupo. Ahora bien, para que la educación musical pueda desarrollar el potencial creativo es imprescindible que la expresión de sensaciones, de respuestas o expresiones ante el hecho musical enriquezcan el mundo interior y sensible del individuo y que éste a su vez propicie e incite a la imaginación creadora descubriendo algo nuevo o reorganizando los conocimientos ya existentes. La creación musical debe ser aquí entendida no como un fin compositivo trascendental sino como reflejo de la existencia de fines más básicos especialmente potenciados como la imaginación sonora, la manipulación sonora, la improvisación, la planificación sonora de una pieza, etc. En música, se puede crear sin tener ningún conocimiento de los pasos que sigue el proceso creativo y sin tener noción del código musical, pudiendo ser perfectamente capaz de hacer y de disfrutar con productos sonoros diferentes e interesantes.

Por todo lo expuesto hasta aquí, entendemos que el desarrollo de la personalidad creativa y de la sensibilidad estética es fundamental, muy especialmente en las primeras etapas. La creatividad unida a planteamientos de participación activa de la música propicia, sin lugar a dudas, un clima de confianza que posibilita la comunicación de las

ideas propias, ayuda a la expresión y fomenta algo crucial en educación como es la reafirmación de la autoestima. Desde el contexto educativo se insistirá en valorar la personalidad creativa, con objeto de ayudar, motivar y respetar las experiencias de la creatividad.

Paraíso para lo lúdico

El juego constituye una actividad a partir de la cual podemos fomentar y ampliar deliberadamente los conocimientos previstos para un determinado nivel educativo, favoreciendo la imitación, la imaginación, la creatividad y desarrollando la habilidad para inventar nuevas leyes e ideas. Al mismo tiempo, el juego ayuda a interiorizar actitudes, valores y normas de cooperación y de socialización.

Tanto el juego organizado como el juego libre son esenciales para la educación. Pensamos que el juego es un área fundamental de entrenamiento donde el niño puede probar sus capacidades creativas. Cada acto de creatividad en cualquier esfera respira un aire lúdico. La música se adapta a esta nota lúdica. A partir de un tratamiento musical activo podemos sentir emociones y sensaciones internas y éstas pueden ser de felicidad y bienestar.

La actividad musical constituye un espacio fabuloso para jugar, donde aprender puede ser parte del juego y no aparte del juego. Como afirma la socióloga, psicóloga y actriz argentina Littlenton, S. (1988):

.... el juego es un área fundamental de entrenamiento donde el niño puede probar sus capacidades creativas. Aprender debería ser parte del juego y no aparte del juego.

Tanto el juego organizado como el juego libre son esenciales para la educación. Un niño que carece de la habilidad para inventar nuevas leyes e ideas, suele repetir las ya aprendidas. Su juego reflejará el condicionamiento que le ha impuesto su medio ambiente. Es labor de los educadores cambiar esa repetición estereotipada y conducirla hacia una innovación creativa.

Además para poder disfrutar con la música como creadores, interpretes o auditores solo se necesita voluntad para ello, ya que no se requiere tener unos conocimientos musicales previos. Los materiales musicales que se utilizan en la enseñanza musical en las primeras etapas suelen ser de estructura básica, normalmente simétricos, de relaciones sonoras de su propia cultura musical, habitualmente breves, etc., por ello cuentan con un atractivo especial para ser degustada por la totalidad de los alumnos.

En este sentido, la práctica educativa refleja, que tanto en la infancia como después de ella se disfruta y se goza más y mejor de la música conforme más se comprende y se conoce. El dominio de los materiales que se emplean, rítmicos (modos rítmicos y métrica), melódicos (líneas y formas melódicas) y armónicos (escalas, sistema tonal y modos antiguos), parece clave y fundamental para entender lo que ocurre y en consecuencia para poder disfrutar más de la experiencia musical.

Desde esta perspectiva, debemos contextualizar el trabajo escolar en un clima distendido y gratificante, donde se unan el juego imitativo e imaginativo en un equilibrio dinámico, descubriendo los conceptos y los procedimientos de la expresión musical.

En esta línea, podemos entender las sugerencias de diversos autores sobre el componente lúdico de la música en los contextos educativos. Así, Subirats (1999) señala que la vivencia de la música tiene un importante componente lúdico y siempre debe realizarse como una experiencia gozosa, en la que se valore el disfrute y la libertad. O como ha indicado recientemente Malagarriga (2002), la música además de desarrollar las capacidades comunicativas, creadoras y expresivas, da placer y entretiene:

Aquest caràcter de la música aporta activitat i alegria en els grups que la compartiesen, i concretament per a l'escola infantil pot ser un element aglutinador d'experiències viscudes a escala individual, de petit grup i en tota la col·lectivitat.

Capacidad para representar el mundo

Otro de los rasgos definitorios de la música es su capacidad de representar el mundo. Desde los comienzos de su vida, los bebés humanos demuestran su interés por los sonidos, los escuchan con atención, interpretan su mensaje y tratan de imitarlos. Ese primer interés por los estímulos sonoros y musicales es, sin duda, el generador de la musicalidad futura.

La naturaleza está llena de sonidos, el campo, el mar, los animales, los fenómenos meteorológicos. También las actividades humanas producen cantidad de sonidos variados. Si hablamos de mundo sonoro, hacemos referencia a la totalidad de los sonidos que nos rodean y que forman parte de nuestro ambiente, pero en nuestro subconsciente, seleccionamos los ruidos para defendernos del agotamiento que implicaría el escuchar todos los sonidos en todo momento. Cuanto más ruidoso es el mundo en que vivimos, menos escuchamos; nuestra escucha se vuelve progresivamente más pasiva.

El ser humano, de manera intuitiva o analítica, recibe mensajes sonoros que pueden ser:

- Intencionales: emitidos con la intención precisa de enviar un mensaje, como por ejemplo una canción emitida por una emisora de radio.
- No intencionales: transmiten una información sin que exista la intención de hacerlo, como el ruido de un vehículo al arrancar.

Todos estos mundos sonoros que nos envuelven pueden ser una fuente de inspiración en la escuela infantil. Su importancia en la educación infantil es tal, que Malagarriga (2002) en su tesis doctoral señala que:

A l'escola infantil els sons, la seva organització, o la mateixa música poden representarnos el món que ens envolta ... aquesta representació pot formar part del joc simbolic i estimula la imaginació i l'expressió de l'entorn. (p.25)

Conocer el sonido, como se puede organizar, como se puede combinar y variar, como se pueden crear ambientes y sonorizar realidades repercute en el conocimiento del mundo y de su representación.

Espacio para el desarrollo humano

Esta última característica se refiere a la capacidad que tiene la música de desarrollar e incrementar las cualidades humanas. Cuando nos referimos a la música solemos insistir en el hecho cultural y de comunicación, patrimonio de la humanidad que permite conocer las realidades más propias y más lejanas, disfrutarlas y valorarlas. Ahora bien, sabemos que la práctica musical puede desarrollar actitudes y hábitos que contribuyen de manera determinante a la realización personal, como son, saber escuchar, habilidad para la concentración, la perseverancia, la autoestima, la disciplina y la sensibilidad hacia los demás. Incluso en ocasiones, se llama la atención a la sociedad para pedir que utilicen la música como medio que propicia la tolerancia y el respeto.

La música es un medio poderosísimo para la formación, para el descubrimiento y consolidación de nuestra identidad, de nuestra diversidad infinita pero también de nuestro destino común. [...] Llenemos de música y de belleza tantos espacios ocupados hoy por los indeseables huéspedes de la confusión, la violencia, el sometimiento, la indiferencia; la música como luminoso e iluminado camino hacia la paz, la emancipación de los seres humanos, el desprendimiento y la solidaridad. (Mayor Zaragoza, 2004, p.7)

Podemos incrementar la capacidad de realización personal mediante acciones educativas que desarrollen por ejemplo:

- La habilidad para liberarse del temor a expresar las propias ideas musicales o no musicales. Aportar ideas y respetar las de los demás es una práctica esencial para el desarrollo integral de la persona, como lo es asimismo el valorar las diferentes opiniones y visiones dentro del grupo.
- La comprensión de las diferencias individuales, fomentando un clima de tolerancia y de respeto mutuo. Es evidente que no todos somos iguales, en música estas diferencias se hacen más indiscutibles. Cuando trabajamos tratando de alcanzar elementales destrezas de ejecución ya sean vocales, instrumentales o de movimiento y habilidades básicas de apreciación, nos encontramos con personas que por sus condiciones naturales muestran en este sentido una mayor dificultad. El educador debe tener la habilidad de organizar un ambiente rico en propuestas de juegos musicales, de juego imaginativo, de creación, etc., donde la personalidad menos dotada no quede relegada en el grupo.
- La armonía en la personalidad. La contribución individual en el resultado final de una actividad, el intercambio de soluciones para la consecución de un determinado propósito, el aporte personal en la creación de una determinada composición, la valoración del grupo en una actividad realizada, contribuyen al crecimiento armónico de las cualidades que cada ser humano posee.

- El respeto a las múltiples manifestaciones musicales de los pueblos descubriendo la riqueza de la comunicación humana como expresión de la diversidad de las culturas y como lazo de unión entre ellas.

Favoreciendo un conocimiento vivencial de la realidad cultural y artística mediante la utilización de una amplia y diversa oferta musical en el aula, la asistencia a conciertos, exposiciones relacionadas con la diversidad artística, conferencias, etc.

Hoy está fuera de toda duda la importancia de la música como formación de la personalidad humana, tanto porque establece un clima propicio para despertar las facultades creadoras como porque implica capacidades cuyo desarrollo es vital en la vida de la persona.

1.2 La relación de la música con los procesos de aprendizaje y la educación

En las páginas anteriores hemos presentado las principales características de la música. No solo hemos identificado aspectos relevantes de la música en el ámbito que nos ocupa con su correspondiente análisis, sino que también hemos entrado a dejar constancia de la capacidad que se le atribuye a la música para formar, para ejercer una considerable influencia sobre la manera de ser y de comportarnos, sobre las actitudes, hábitos, habilidades y destrezas.

La investigación de la conducta musical de los niños en diferentes edades confirma que los elementos esenciales de la percepción y respuesta musical afloran en un proceso evolutivo que dependen de las oportunidades, del entorno y de la educación.

... Si para la adquisición de cualquier capacidad es necesario esperar a la maduración de los procesos biológicos y psicológicos que se necesitan para ella, también es verdad que los aprendizajes no maduran si las personas no reciben los estímulos oportunos, las instancias y los ejemplos que permiten realizar determinadas experiencias. (Tafuri, 2006, p.137)

En esta segunda parte del capítulo haremos una reflexión sobre los mecanismos del aprendizaje y del papel de la educación. Las informaciones que nos proporcionan son claves para seleccionar objetivos, contenidos, establecer secuencias de aprendizajes, tomar decisiones y por supuesto evaluar si se han alcanzado estos objetivos y contenidos en la extensión y profundidad deseada. Conocer como tiene lugar el proceso de conocimiento musical constituyendo uno de los elementos a tener en cuenta a la hora de planificar un currículum de música.

El desarrollo de las capacidades musicales

No se puede considerar el aprendizaje de la música como una entidad independiente, como si el análisis musicológico pudiera disociarse de la psicología de la percepción y respuesta musical. Puesto que la música actúa a través de la inteligencia, la primera tarea es identificar los elementos psicológicos que constituyen una mente musical. ¿Y qué quiere decir mente musical o inteligencia musical?.

Este es un tema complejo sobre todo después de la teoría del psicólogo estadounidense Howard Gardner (1985) sobre las inteligencias múltiples. Para este autor no existe un solo tipo de inteligencia sino al menos siete variedades de inteligencia, una de las cuales es la inteligencia musical.

Igualmente resulta complejo el término musical, ¿ser musical es tener la capacidad de entender en mayor o en menor medida la música?, ¿es tener la capacidad de poder entonar correctamente una melodía?, ¿es la capacidad de producir o de crear música o simplemente de responder a ella?.

Tafuri (2006) al abordar la problemática que nos ocupa sobre el desarrollo de la musicalidad, indica que para que una conducta se pueda considerar musical en su globalidad es necesario más bien que distintas capacidades musicales maduren e interactúen juntas.

Para profundizar en esta perspectiva conviene preguntarse sobre lo que hay de aptitud en la musicalidad, es decir ¿la musicalidad es una capacidad innata?, ¿somos por naturaleza musicales?, ¿se puede adquirir y desarrollar con la educación?.

Recientemente Sandra Trehub (2003) experta investigadora canadiense sobre la musicalidad en los recién nacidos, afirma que los niños son intrínsecamente musicales. Hoy en día, los estudios genéticos más recientes confirman el hecho de que todos o la mayoría de las personas estamos potencialmente dotados para la música, nacemos con genes dotados para ella o en palabras de Gardner con genes que controlan las varias inteligencias, por lo tanto, también la inteligencia musical.

Desde esta premisa podemos deducir que para poder tocar un instrumento, cantar una melodía o canción a un nivel básico, bailar una sencilla danza o componer una simple secuencia sonora no es necesario tener un talento musical especial. Podemos entender que no es necesario en absoluto tener una excepcional inteligencia musical como es el caso de Mozart, que interpretaba y componía a la edad de cinco años o de otros niños prodigio como Haydn o Beethoven, el talento musical es innato

Para Gardner (1985) la inteligencia musical se concreta en la capacidad de ejecutar determinadas tareas musicales. Los requisitos identificados por él son capacidades para solucionar problemas y capacidades para crear productos apreciados por una cultura, por lo tanto podemos decir que la inteligencia musical es la capacidad para resolver problemas ejecutivos, compositivos e interpretativos o de crear ejecuciones, composiciones e interpretaciones. En síntesis, a la inteligencia musical de acuerdo con Tafuri (2006) podríamos definirla como:

La capacidad de entender o producir una música, incluyendo en “producir” tanto la capacidad ejecutiva como la compositiva. (p.139)

Sin embargo la capacidad para entender y producir la música solo puede nutrirse y crecer a partir de una experiencia musical sustancial. Sabemos que esta experiencia puede adquirirse por medio del contacto cotidiano con la música y ampliarse a través de la educación musical. Como comenta Tafuri (2006):

... solo las personas para las que se determine una interacción muy positiva y estimulante con el ambiente, con la educación y con otros muchos factores, ante todo el interés, desarrollan plenamente sus capacidades potenciales. (p.141)

En esta misma línea, Fridmann (1988, p.113) sostiene que todos los niños tienen la posibilidad de desarrollarse musicalmente; son el medio familiar y la sociedad en general quienes favorecen estos aspectos.

Así, manifestamos nuestro convencimiento de que el desarrollo de la musicalidad en el niño depende más de cómo se acerca el niño a la música, de cómo la vive, de cómo la experimenta ... que de la inteligencia con la que pueda nacer.

Sin embargo, tenemos que estar atentos y como dice también Gardner estimular y relacionar los distintos tipos de inteligencia. Aronoff (1993), en una de las revisiones más interesantes que a nuestra manera de ver se ha realizado sobre la propuesta de Gardner, señala que con el aprendizaje musical además de desarrollar la inteligencia musical, se contribuye a la inteligencia corporal-kinestética, por la relación entre la música y el movimiento; a la inteligencia espacial, por el desarrollo de la música en unas coordenadas espacio-temporales; y a otras que serán también necesarias para la realización de tareas musicales, como por ejemplo la inteligencia intrapersonal en la realización de tareas que exigen cooperación y toma de conciencia de los demás; la inteligencia lingüística a través de la sensibilidad hacia los sonidos, los ritmos, la métrica de las palabras y a la inteligencia lógico-matemática, mediante el aprendizaje de los valores, de los tiempos o de los acentos.

En el mismo sentido, Goodkin (1999) afirma que la educación musical hace que nuestros alumnos sean más inteligentes y sostiene que cuando la música forma parte de la vida, el cuerpo y la mente crecen de forma diferente y que a través de la música se puede despertar en los niños talentos que de otra manera es difícil que pudieran aflorar.

Por otra parte, diversas investigaciones sobre el desarrollo de la musicalidad, avalan la idea que el aprendizaje musical debe comenzar lo antes posible, tras el descubrimiento de que el oído empieza a funcionar en el feto alrededor de las veinticuatro semanas y que las respuestas musicales del bebé están en función del medio musical que se le ofrece.

Remontándonos a los estudios de una de las teorías más relevantes y esenciales para la educación como es la teoría de Piaget y relacionando la musicalidad del niño con el desarrollo de su inteligencia en el tiempo, es posible sintetizar algunos puntos interesantes y entender las distintas fases por las que el desarrollo musical atraviesa en su camino hacia el estadio adulto:

- Aproximadamente hasta los tres años, los sentidos ocupan la atención preferente y son los canales que el niño utiliza para evolucionar. La curiosidad, capacidad natural del niño, interviene en esta *fase sensoriomotora o multi-sensorial*; juega el papel del estímulo para relacionarse con el entorno, con su mundo, con el cual se identifica y al que analiza y conoce por medio de los sentidos – que será preferentemente el oído/sonido, en nuestro campo -
Será primordial, como dice Díaz (2004) que después del nacimiento del bebé procuremos provocar y estimular cualquier iniciativa como son: gorgojeos, canturreos, vocalizaciones ..., y seleccionar al mismo tiempo fragmentos de música y canciones apropiadas a los diferentes momentos compartidos. Esto va a significar un intercambio musical importantísimo para el desarrollo musical y personal.
- Desde la edad de los tres años, el niño por medio de la observación y la manipulación, llega al conocimiento de su entorno, con lo cual dispone de la información necesaria para expresarse de forma espontánea, se encuentra en una *fase intuitiva*.
Muestra un elevado interés por el mundo que le rodea en general, y por el mundo sonoro en particular. Son sensibles, como han demostrado investigaciones sobre el desarrollo musical, a los contrastes claros en los niveles de intensidad, altura, timbre,

duración o textura. Tienden a producir sonidos experimentando con instrumentos y otras fuentes sonoras (Swanwick, 1991 p.85)

Es este momento cuando la creatividad potencial de los pequeños se encuentra en su punto culminante. Recordemos la famosa frase de Piaget, “*todo que enseñamos al niño, impedimos que lo invente.*”

- El comportamiento musical del niño entra a partir de los cinco o seis años, en una nueva fase de su evolución. Aparece la capacidad de comunicar, interpretar y crear sonidos más expresivos como han indicado las investigaciones de Swanwick y Tillman (1985):

... de los 4 a los 6 años parece ser la edad óptima para la expresividad personal.(p.86)

La identificación de un niño que se encuentra en esta *fase creativa* podría ser, un niño inquieto, un niño que busca, un niño que pregunta, un niño que toca, un niño con fantasía – en resumen, eso que tantas personas considerarían un niño incómodo, no es más que un niño creativo.

Con demasiada frecuencia en esta etapa la actitud de la escuela, que ve como su misión principal, el disciplinar el pensamiento desordenado del niño, en convertir el comportamiento lúdico en una actitud de trabajo orientada hacia un fin y ejercitar el pensamiento convergente supeditado a normas, no ayuda para nada al desarrollo de la creatividad.

Par finalizar este apartado, queremos dejar clara nuestra posición respecto a la música en la educación. Para nosotros, asumiendo el planteamiento de autores como Díaz (2004) y Tafuri (2006), el propiciar experiencias sonoro-musicales en la escuela es una *necesidad evidente* puesto que implica un enriquecimiento perceptivo, creativo, expresivo y comunicativo, contribuye al desarrollo de la inteligencia, no solo de la musical sino también de otras inteligencias, especialmente la corpóreo-kinestética y la espacial y favorece, en definitiva, el desarrollo integral del ser humano. Si además somos conscientes del placer que proporciona la música a los niños en los primeros años de vida, la utilización de la misma de forma sistemática y planificada en el currículum de la educación infantil, tiene una lógica y necesaria presencia.

Educación musical y modelos educativos

Las teorías del aprendizaje nos dicen que lo que un individuo aprende o no aprende está determinado de modo considerable por las técnicas o estrategias didácticas que se emplean al intervenir pedagógicamente en el aula.

Durante este siglo se han formulado influyentes enfoques sobre la enseñanza de la música. Todos estos enfoques tienen una amplia incidencia en la educación musical de los primeros años de vida.

Los modelos educativos proponen diferentes propuestas didácticas coincidiendo en algunos de los aspectos claves a los que todos dan la máxima importancia: el valor de la voz y de la canción, la importancia de los sentidos, el desarrollo de la percepción y expresión musical.

Coinciden asimismo en dos aspectos especialmente relevantes: consideran que la educación musical debe ser activa y participativa donde el niño se convierta en el protagonista del aprendizaje y proponen asimismo, que los niños deben empezar su formación musical lo antes posible. Algunos de estos modelos concretan incluso cuales deben ser los aspectos que más se han de favorecer para lograr el máximo desarrollo musical del niño desde su inicio. En cualquier caso, entienden que las soluciones a los problemas que plantean siempre han de buscarse en los primeros años.

El repaso de estos modelos de educación musical, que haremos a continuación, pretende señalar cómo además de las anteriores ideas coincidentes que hemos citado, cada modelo aporta relevantes ideas propias para la formación musical de los más pequeños.

En educación musical las metodologías más significativas tienen su origen en el siglo XIX. Este siglo es el momento de auge de las tendencias racionalistas que se imponen en Francia, en este contexto comienza el uso y desarrollo de los métodos de solfeo. Como reacción contra el intelectualismo en que desemboca el racionalismo de este siglo aparecen los métodos activos. Sus autores son los principales representantes del movimiento denominado luego “Escuela Nueva”, sus ideas (entre las que destaca “*S. XX Música para todos*”) van a orientar las nuevas pedagogías de la educación musical. Si las técnicas pedagógicas tradicionales se han basado en la primacía de la repetición sobre la comprensión musical, de la técnica superficial y mecánica a costa de la expresión musical, de la teoría desvinculada de la práctica musical, la nueva pedagogía musical intenta, partiendo del niño, de su evolución psicológica, de sus capacidades reales, de sus intereses, la interiorización de las vivencias musicales.

Los pioneros de esta transformación de las rígidas estructuras que imperaban en la enseñanza musical fueron pedagogos de centroeuropa como Dalcroze, Martenot, Orff o Kodály, sin olvidar la extraordinaria importancia que las investigaciones de otros pedagogos musicales como Willems o Suzuki tuvieron para la mejor comprensión de las repercusiones que el hecho musical tiene en el niño. Estos grandes sistemas educativos centroeuropeos han sido estimulados por un lado por compositores que dedicaron parte de su vida a la búsqueda de caminos para la educación musical y por otro, no menos importante, por el apoyo de una política musical que alcanza en Hungría con Zoltán Kodály su ejemplo más paradigmático. España carece de ambos esfuerzos, además la valoración de la enseñanza musical en su dimensión más sencilla pero más esencial, en sus cimientos, es una conquista aún por alcanzar.

Los principales modelos o metodologías de educación musical del siglo XX han formulado influyentes enfoques o ideas sobre la educación musical, cada una de las cuales representa una reflexión sobre el desarrollo de la música en el ser humano:

- El descubrimiento del movimiento corporal como factor esencial para el desarrollo rítmico del ser humano. *Emile Jacques Dalcroze (Viena, 1865-1950)*.

La educación rítmica, que este modelo propone, se relaciona directamente con la expresión musical a través del cuerpo y con la educación auditiva. La rítmica está dirigida a favorecer el desarrollo de la motricidad, la capacidad de pensar y la expresión musical.

- El descubrimiento del valor rítmico y expresivo del lenguaje hablado y su relación con el lenguaje musical. *Carl Orff (Munich, 1895-1982).*

Los instrumentos escolares creados por Orff y Keetman, son la aportación de mayor difusión de este modelo. Conocidos como instrumental Orff-Schulwerk, son propios y originales del método. La práctica instrumental, constituye uno de los contenidos esenciales, junto con el canto y el movimiento, de la educación musical.

- El descubrimiento y valoración del aspecto vocal y de la expresividad rítmica-melódica. *Justine Ward (Francia, 1879-1975).*

Considera la voz como el instrumento musical más importante y tiene como objetivo conseguir la afinación justa y exacta, a través del trabajo auditivo y del ritmo partiendo de canciones infantiles y populares.

- La educación musical se edifica sobre el lema: la música pertenece a todos. *Zoltán Kodály (Kecskemét, 1882-1967).*

Se caracteriza por el descubrimiento de la canción popular y del folklore como materiales educativos. La voz es el instrumento más importante de la educación musical y la práctica del canto es la base de toda ella.

- La adaptación y funcionalidad del aprendizaje de la música al instrumento que el niño está manejando. *Schinichi Suzuki (Nagoya, 1898-1998).*

Surgido como método de aprendizaje para el violín, más tarde se extendió al piano y a otros instrumentos de cuerda. El objetivo final es que los niños amen y vivan la música dentro de una educación global, en la que el instrumento sea el medio para alcanzarla.

- La importancia de la relajación corporal y la respiración. *Maurice Martenot (Paris, 1898-1980).*

Se fundamenta en las investigaciones acerca de los materiales acústicos, en la psicopedagogía, en las características psicofisiológicas del niño y en los tres momentos educativos establecidos por Montessori: imitación, reconocimiento y reproducción.

- La inseparabilidad de toda la pedagogía musical de una psicología general y evolutiva. *Edgar Willems (Bélgica, 1890-1978).*

La educación auditiva y la discriminación de los parámetros del sonido son, para este modelo, el principal medio de la educación musical. La educación del oído musical es parte imprescindible de la educación musical y de la formación de la persona. Indica la necesidad de que la educación sea muy sensorial porque la práctica musical exige a la vez la audición, la vista y el tacto. Por eso, se centra en las canciones, en el desarrollo auditivo, en el sentido rítmico y en la notación musical.

Aparte de los valores que cada método ha aportado y que se mantienen muy vigentes en los planteamientos de los educadores, se constata que una característica de la educación musical actual es, para bien o para mal, la práctica divergente y en consecuencia la diversidad de teorías y enfoques. En un intento de sistematizar la realidad y utilizando las síntesis realizada por Swanwick (1991) en la que recoge las teorías de la educación musical más significativas, se podría resumir a dos los modelos de educación musical: el modelo de transmisión cultural y el modelo progresivo. A continuación, vamos a resaltar algunas de las posibilidades que cada modelo va a aportar a la enseñanza de la música, sobre todo en el nivel de infantil que nos ocupa.

A) Modelo de transmisión cultural

Este primer modelo que hemos planteado, entiende que la educación musical se produce a través de la acumulación de valores comunitarios y de nuevas habilidades. O como lo define Swanwick (1991, p.14):

Quizás la teoría sobre la educación musical más antigua y mejor fundamentada sea la que define que los alumnos son herederos de una serie de valores y prácticas culturales, que necesitan dominar ciertas destrezas y acumular información para tomar parte en los temas musicales.

Esta idea la encontramos en el método Kodály, su meta era la de iniciar a todos los niños de Hungría a la lectura musical, su ideólogo le atribuía una gran importancia a la alfabetización musical y al conocimiento de las tradiciones musicales de su país, a través de un repertorio de obras maestras. Así, consigue que la música esté presente en todas las escuelas empleando este método de enseñanza musical. Hungría es hoy, sin lugar a dudas, uno de los países de la Unión Europea con más cultura musical.

Otro ejemplo claro lo encontramos en la enseñanza del violín de Suzuki. Aquí se le otorga mucha importancia al dominio de las técnicas instrumentales del violín. Suzuki estaba convencido que los niños debían acceder a la música, a través del estudio del violín, y éste debía tener lugar a edades muy tempranas, aproximadamente a los tres años.

Suzuki afirma que cualquier niño es capaz de exhibir habilidades superiores a condición de que se utilicen los medios adecuados para su entrenamiento. El talento no se considera heredado, sino producto de la aportación del niño al medio. Para Suzuki, (1983), el desarrollo del talento depende por completo de la calidad de ciertas condiciones ambientales. Su pensamiento al respecto queda reflejado en el siguiente fragmento:

El desarrollo del canto de buena o mala calidad en el pájaro salvaje, queda decidido durante el primer mes de vida por la voz y el tono de su maestro ... Si tiene un buen maestro, el pajarito aprenderá mediante una transformación fisiológica de la experiencia, para producir tonos tan bellos como los de su maestro.

De esta forma, el aprendizaje se produce a través de la acumulación de nuevas habilidades. Este método de aprendizaje puede extenderse a todos los tipos de conocimiento musical. El siguiente ejemplo es aún más claro respecto a la concepción suzukiana de una adquisición por medio de una habituación perceptiva cuantificada:

Si han aprendido mal el “fa” escuchándolo cinco mil veces, hay que hacerles escuchar el “fa” seis mil o siete mil veces.

La práctica de este modelo, se basa principalmente en la percepción como punto de partida, estudio de la digitación y la memorización de un repertorio de calidad, ordenado por el grado de dificultad y la repetición constante hasta conseguir habilidades interpretativas demostrables. Este modelo se ha extendido a todo el mundo, como inconveniente podemos decir que, al estar enfocado exclusivamente al estudio y dominio de este instrumento musical, si el niño no consigue adaptarse a él, manteniendo un duro ritmo de trabajo y no logra ilusionarse puede existir un alto riesgo de abandono musical.

Este modelo de transmisión cultural centra su atención más en el resultado del aprendizaje que en el proceso. Sostiene que el conocimiento musical se adquiere por medio de un trabajo visual y auditivo, ignorando cualquier otro procedimiento sensorial, siendo el alumno un sujeto básicamente pasivo, ya que debe estar sometido a las influencias musicales que vienen del exterior y que actúan sobre él. Otra característica propia de este modelo didáctico es la importancia que se le otorga a la evaluación, fuertemente arraigada e influyente y al valor de la competición.

B) Modelo progresivo

El segundo enfoque supone un brusco contraste con el anterior. Se opone vivamente a la concepción de que el aprendizaje musical deba ser algo puramente repetitivo y producto del talento, se insiste más en un aprendizaje por comprensión. Además deja patente la necesidad de incluir en el aprendizaje los cambios de la estructura cognitiva del alumno. Pone al niño en situación de oyente, interprete, y compositor – improvisador para que exprese sus sentimientos e ideas en un ambiente lúdico.

El compositor Carl Orff fue el primero en llevar a cabo este compromiso musical. Pensaba que la educación debe ir unida no sólo a un instrumento musical o al canto sino que debe ser abordada desde los dos medios a la vez, es más la música debe practicarse a través del mayor número de instrumentos, especialmente los llamados de pequeña percusión, de la expresión vocal y el canto, de la danza y el movimiento, implicando de esta manera a todo el cuerpo en la musicalización del niño, del joven o del adulto. La *obra escolar de Orff - Schulwerk*, que nunca fue concebida como un método cerrado, ha dado la vuelta al mundo provocando infinidad de adhesiones.

Hoy la extensión realizada por sus colaboradores, destacados pedagogos musicales como Herman Regner y Jos Wuytack, vive una actualización de las ideas básicas, con nuevos instrumentos, nuevas sonoridades, empleo de una notación gráfica no convencional, etc. Orff estaba muy de acuerdo con esta renovación, pues pensaba que las ideas pedagógicas sólo se mantienen vivas a través del cambio.

El enfoque Dalcroziano se ajusta también a este modelo, que tiene como objetivo, al igual que el método Orff-Schulwerk, musicalizar la mente, confirmando la idea de que los elementos esenciales de la percepción y la respuesta musical afloran en un *proceso cognitivo – evolutivo* que depende del entorno social y musical, de las oportunidades y por supuesto de la educación.

Dalcroze pone en guardia contra la temprana especialización en la preparación musical a través de cualquier instrumento. El modo de trabajar del método Dalcroze prepara exhaustivamente al niño para enfrentarse más adelante a la tarea de adquirir repertorio con un instrumento. Si el objetivo educativo es musicalizar la mente, la técnica instrumental puede constituir un obstáculo para ese desarrollo. En contraste pronunciado con las ideas de Suzuki, Dalcroze hace que los niños y niñas improvisen música antes de acometer el aprendizaje de repertorio por imitación.

Estos dos modelos, representan los dos planteamientos opuestos más generales que se dan en la actual práctica educativa musical, aunque también se encuentran con demasiada frecuencia, casos en los que estas propuestas son llevadas a extremos arriesgados. En ocasiones el estudio del solfeo tiene en cuenta solo la dimensión intelectual de la música y generalmente se centra en los conceptos del lenguaje musical y en su código directamente, así se enseña a leer y a escribir música, antes de tocar un ritmo o de balbucear la melodía más elemental, se obvia el escuchar, el sentir y el hacer musical. Para superar esta situación a veces se llega a la postura contraria, tan peligrosa como la anterior, ya que esta preocupación por restar aridez al aprendizaje del lenguaje musical se traduce en propuestas activas de animación musical, derivando en un puro activismo.

Cabe entonces cuestionarse por el modelo ideal de educación musical, por los principios de selección crítica que deben estimarse en las metodologías musicales concretas para ser dignas de ocupar un puesto en el currículum. La respuesta puede ser *el encontrar una propuesta de equilibrio* entre el modelo de transmisión cultural y el modelo progresivo.

Creemos que, en un primer momento del desarrollo musical del niño en la escuela, se debe dar la experimentación directa y exploratoria de los sonidos. Por eso, en palabras de Swanwick (1991):

En los primeros años de la escolaridad y en la educación infantil la finalidad principal sería la exploración sensorial y la estimulación del control manipulativo limitado. (p.94)

Esta exploración debe conducir necesariamente a la capacidad de organizar el material en estructuras rítmicas, melódicas y armónicas, y como sugiere esta personalidad relevante en el estudio de la educación musical (1991):

En la educación primaria esto se puede prolongar y los elementos imitativos de la música pueden cobrar gran relevancia, quizás a veces como centro de nuestra labor, basada en la expresión personal y en la exploración del sonido, pero mirando a la adquisición de destrezas vernáculas (p.94)

Sin lugar a dudas, esta progresión es necesaria más aún, si pensamos que la enseñanza musical, en la etapa de educación infantil, es el inicio de un proceso evolutivo donde el sentido de logro progresivo es clave para que el encuentro musical y el aprendizaje de la música sean plenamente eficaces.

Se puede afirmar en efecto, que la ausencia de un sentido de logro progresivo explica quizás el desencanto de los alumnos con respecto a la música en la escuela. (Francis, 1987, p.2)

1.3 Líneas generales de una educación a través de la música y para la música

Antes de terminar el capítulo, nos gustaría presentar a grandes rasgos la concepción que manejamos sobre la música en la educación infantil. Reconociendo que las líneas generales que pueden enmarcar la educación de la música en esta etapa pueden ser diversas y dependen tanto de la concepción que tengamos de la educación musical como de la propia formación didáctico-musical del docente, vamos a mostrar nuestra propuesta asumiendo los criterios generales que se han explicitado hasta aquí.

1. Finalidades y propósitos.
2. Contenidos básicos.
3. Evaluación y supervisión de los progresos
4. Funciones del profesor.

1. Finalidades y propósitos

Después de revisar distintos argumentos a favor de la educación musical, de intentar recoger las ideas que parecen más poderosas y fecundas de todas las metodologías musicales más significativas del S.XX y de leer y analizar la obra de prestigiosos pedagogos musicales de la actualidad como Jonh Paynter, Murray Schafer, Violeta Hemsy de Gainza entre otros, pensamos que las pretensiones educativas de la actual educación musical van más allá de la pura instrucción musical.

Las finalidades de la música en la educación infantil y la importancia de la misma van a ser determinadas por una doble vertiente; lo que propugna la ley y la concepción que tengamos de la educación musical.

El preámbulo de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo nos dice que el objetivo fundamental de la educación es el de proporcionar a niños y niñas una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre, a la vez, el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma.

En cuanto al ámbito educativo que nos ocupa, la interpretación de este objetivo puede llegar a ser muy personal. Entre las artes, la música es especialmente personal y en cierta medida, esto es normal.

Debemos plantearnos por ello, unos objetivos musicales propios que respondan a proyectos globales y den sentido a la música dentro del propio currículum de la educación infantil. La música debe ser percibida no de forma aislada sino en estrecha relación con los demás elementos curriculares.

Desde esta perspectiva, sugerimos tres tipos de objetivos básicos que deben orientar el uso de la música en las prácticas educativas:

1. Objetivos relacionados con los contenidos específicos de la música:
 - a. Desarrollar una comprensión de la naturaleza de la música.
 - b. Desarrollar la apreciación de diferentes tipos de músicas.
 - c. Desarrollar las habilidades y destrezas musicales para hacer y responder a la música.
2. Objetivos relacionados con otras materias del currículum de educación infantil:
 - a. Fomentar la interdisciplinariedad de otras áreas, globalizándolas en la expresión musical.
 - b. Fomentar una visión lúdica de la música y de su enseñanza descubriendo los ámbitos de la experiencia musical desde la emoción, el placer, la creatividad y la felicidad.
3. Objetivos relacionados con valores y actitudes:
 - a. Asumir las diferencias individuales en las diversas intervenciones musicales que se realizan, en un clima de tolerancia y de respeto mutuo.
 - b. Sentir lo importante que es la contribución de las individualidades en la consolidación de un grupo, a fin de conseguir éxito en el resultado final.
 - c. Desarrollar actitudes y hábitos que sirvan de apoyo para el aprendizaje de otras asignaturas y que sean útiles para la vida y para el trabajo, como escuchar, habilidad para la concentración, la creatividad, la perseverancia, la autoestima y la sensibilidad hacia los demás.

A partir de este modelo o clasificación de los objetivos, podemos asumir con toda claridad que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música se enmarca en dos direcciones. Esta bidireccionalidad queda reflejada de forma complementaria:

- Haciendo que la práctica musical sea un instrumento educativo potenciador del ser humano, lo que se entiende por *educar a través de la música*.
- A través de la práctica musical se potenciará el crecimiento de las aptitudes naturales para escuchar la música, entenderla, valorarla y practicarla, lo que se entiende como *educar para la música*.

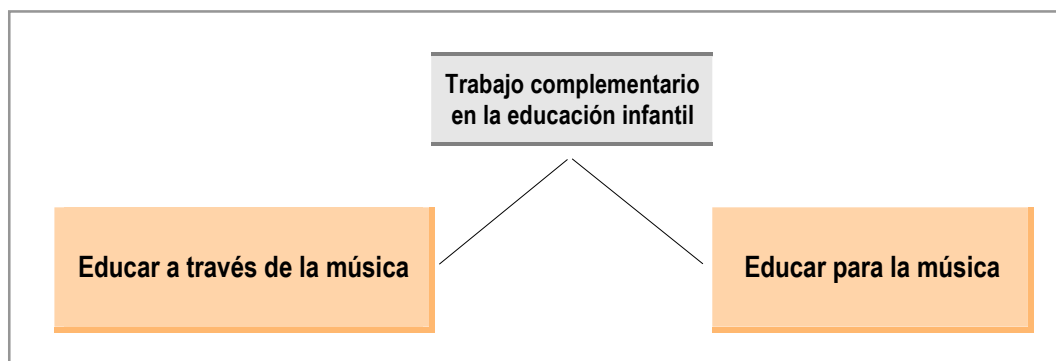


Figura 1.1 – Finalidad de la música en la educación infantil

2. Contenidos básicos

Sin lugar a dudas, uno de los aspectos que influirán directamente en el proceso educativo es la elección de los contenidos y procedimientos musicales, que tradicionalmente han desempeñado en los procesos de enseñanza-aprendizaje el rol de concepto a enseñar. Swanwick (1991) llama la atención sobre:

El peligro de los “conceptos” es que tendemos a actuar desde ellos y para ellos, buscando una música que ejemplifique sus características. Esto puede reducir cualquier perspectiva para el encuentro musical, como si la música fuese una mera ilustración de otra cosa. Así, podríamos elegir un canto porque demuestra el concepto de “cambio de ritmo”, cuando la única razón válida para elegir es su potencial musical. (p.167)

Se sabe de la importancia de la programación de unos contenidos básicos para la educación musical, aunque algunos autores sostienen también que su programación no debe convertirse en un fin en sí mismo y que deben ser facilitadores de espacios abiertos para:

... dar un margen a lo imprevisible, a lo original e incluso a lo idiosincrásico (Nana, citado por Swanwick, 1991, p.165)

Existen muchas posibilidades de elección y secuenciación de los contenidos para esta etapa, nosotros vamos a mostrar el contenido básico de la música para la educación infantil a través del desarrollo de destrezas que tratan de asegurar que las expectativas u objetivos marcados en el punto anterior puedan ser alcanzados. Para ello, utilizaremos el planteamiento realizado por el QCA (2000), figura 2.2 en la que se recoge el contenido de trabajo para música, ya que se ajusta convenientemente a nuestra concepción personal sobre como debe ser el marco de trabajo de la música en la etapa que nos ocupa.

I. Contenidos para el desarrollo de destrezas en conjunto

Se trata de contenidos que permiten a los niños comprender la importancia del trabajo en clase de todo el grupo y lo esencial de cada individuo en el resultado final.

Se pueden concretar en:

- Exploración de los instrumentos

Se trata de desarrollar la capacidad en los niños para reconocer las diferentes maneras en las que se pueden hacer los sonidos, se pueden combinar y se pueden nombrar. Así mismo conocer como se pueden tocar una variedad de instrumentos de la clase. El profesor deberá centrarse en que el niño explore los instrumentos de la clase y aprenda que los instrumentos que producen sonidos de forma parecida se pueden agrupar dentro de familias. Utilizar y crear símbolos para representar las diferentes maneras en las que un instrumento se puede tocar.

Desde esta propuesta de contenidos básicos vamos a indicar algunas posibles actividades para desarrollar en la práctica educativa que nos ayudará a mostrar de una forma más clara el tema que nos ocupa.

Ejemplos de actividades para el desarrollo de destrezas en conjunto	
Contenidos musicales que se trabajan	Actividades en conjunto (interpretar música en grupo)
Los instrumentos de la clase	Por ejemplo ofrecer a los niños la oportunidad de tocar de una forma adecuada los instrumentos de la clase. Pedirles que identifiquen a los instrumentos por su nombre. Hablar sobre las técnicas que se emplean para producir sonidos de calidad.
Los símbolos para representar los sonidos	Por ejemplo dividir a los niños en grupos en función de los instrumentos que dispongan en clase. Hacer un dibujo para cada grupo de instrumentos. Elegir a un niño para que coja una cartulina del encerado que represente a un grupo de instrumento y que indique al grupo adecuado para que comiencen a tocar.

Cuadro 1.2 – Ejemplos de actividades para el desarrollo de destrezas en conjunto

II. Contenidos para el desarrollo de destrezas descriptivas

Se trata de contenidos que permitan a los niños explorar la forma en la que los sonidos pueden comunicar imágenes concretas y abstractas. Se pueden concretar en:

- Exploración de los sonidos

Se trata de desarrollar la capacidad de los niños para identificar sonidos, para cambiar y utilizar sonidos de forma expresiva en respuesta a unos estímulos. Los niños deberán crear una variedad de sonidos con sus voces, con sus cuerpos, con diversos objetos que encuentren y con instrumentos, y explorar como los sonidos que producen se pueden combinar y utilizar de forma expresiva. Este conocimiento puede

llevar en una fase posterior a la creación de una actuación de la clase utilizando los sonidos para crear los efectos de una historia o de un cuento que se haya elegido.

- Exploración del timbre, el tempo y la dinámica

Se trata de desarrollar la capacidad de los niños para reconocer como los sonidos y los instrumentos se pueden usar de forma expresiva y se pueden combinar para crear música en respuesta a unos estímulos. El profesor puede sugerir como ejemplo de estímulo el tiempo metereológico y los niños pueden explorar las formas en las que los sonidos se pueden utilizar para crear una composición en la clase.

Desde esta propuesta de contenidos básicos vamos a indicar algunas posibles actividades para desarrollar en la práctica educativa que nos ayudará a mostrar de una forma más clara el tema que nos ocupa.

Ejemplos de actividades para el desarrollo de destrezas descriptivas Son actividades donde la música participa o refuerza otras áreas, enlazando con ellas de una manera directa	
Contenidos musicales que se trabajan	Actividades descriptivas
Exploración del timbre de los instrumentos (Relación con el área de Narración y Pre-lectura)	Por ejemplo creando, interpretando y analizando cuentos o narraciones cortas que combinen sonidos, movimientos y narrativa; composiciones musicales donde se mezcla la música con la narración oral, p.ej. Pedro y el Lobo de S. Prokofiev.
El material sonoro (Relación con el área de Conocimiento del Medio Natural)	Por ejemplo en la medida que se exploran diferentes formas de hacer los sonidos, de opinar acerca de las vibraciones, de cómo el sonido viaja, reconociendo y nombrando los materiales utilizados en cada instrumento.

Cuadro 1.3 – Ejemplos de actividades para el desarrollo de destrezas descriptivas

III. Contenidos para el desarrollo de destrezas disciplinares

Se trata de contenidos propiamente musicales. Se deben organizar y desarrollar para que contribuyan a la comprensión y el conocimiento de la naturaleza de la música. Se pueden concretar en:

Destrezas disciplinares rítmicas

- Exploración de la duración

Se trata de desarrollar la capacidad de los niños para discriminar entre los sonidos largos y los sonidos cortos y el uso de los mismos para la creación de secuencia de sonidos interesantes. El profesor debe dirigir a los niños desde una exploración abierta de sonidos más largos y más cortos, hacia modelos rítmicos controlados por un pulso regular.

- Exploración del pulso y el ritmo

Se trata de desarrollar la capacidad de los niños para reconocer la diferencia entre el pulso y el ritmo y para poder interpretar con sentido del pulso. El profesor utilizará

canciones y actividades para desarrollar la confianza en cantar y tocar con un pulso común. Además se proporcionará la oportunidad para explorar cambios de velocidad (tempo) y repetir y crear frases rítmicas simples. Como un paso más se puede usar el pulso y el ritmo para crear un acompañamiento para una canción o un recitado.

Destrezas disciplinares melódicas

- Exploración del tono

Se trata de desarrollar la capacidad de los niños para discriminar los sonidos altos y bajos y para crear modelos melódicos sencillos. El profesor se centrará en el trabajo con los niños para que identifiquen y controlen cambios en el tono y que logren usarlos de forma expresiva, por ejemplo en el transcurso de un cuento.

Ejemplos de actividades para el desarrollo de destrezas disciplinares Son actividades propiamente musicales. Organizadas y desarrolladas para que contribuyan a la comprensión y el conocimiento de la naturaleza de la música	
Contenidos musicales que se trabajan	Actividades disciplinares (rítmicas y melódicas)
Diferenciar agudo - grave	Por ejemplo utilizar los objetos del entorno y de los instrumentos de la clase como punto de partida para conocer sonidos agudos y graves, sonidos fuertes y débiles, sonidos cortos y largos.
Mantener el pulso	Por ejemplo en la medida que utiliza el gesto y el movimiento corporal para la adquisición del sentido rítmico.
Cantar afinado	Por ejemplo mediante el refuerzo y ampliación del conocimiento del tono, esto es, alturas e intervalos de los sonidos.

Cuadro 1.4 – Ejemplos de actividades para el desarrollo de destrezas disciplinares

IV. Contenidos para el desarrollo de destrezas en progresión

Se trata de contenidos que permiten desarrollar destrezas que requieren una práctica regular y un desarrollo continuo a lo largo de toda la etapa de educación infantil y muy especialmente en el segundo ciclo. Se pueden concretar en:

- Cantar canciones y usar la voz de forma expresiva

Se centra en desarrollar la voz cantada trabajando la conciencia de la frase, del pulso y el control del ritmo. Un paso más podría ser cantar con control del tono siguiendo la forma de la melodía.

- Escuchar y responder

Además del desarrollo de la voz cantada, estos contenidos se centran también en otras destrezas musicales que son esenciales y que deben de ser una parte regular del trabajo de clase, como son destrezas para la audición, destrezas de memoria oral y destrezas físicas. El profesor deberá centrarse en que el niño aprenda a escuchar con atención y desarrolle su memoria oral y algo importantísimo como es que el niño

desarrolle una respuesta física, es decir, responder físicamente cuando se interpreta, se compone o se evalúa la música.

Desde esta propuesta de contenidos básicos vamos a indicar algunas posibles actividades para desarrollar en la práctica educativa que nos ayudará a mostrar de una forma más clara el tema que nos ocupa.

Ejemplos de actividades para el desarrollo de destrezas en progresión	
Contenidos musicales que se trabajan	Actividades en progresión (cantar, escuchar y responder)
Controlar el tono	Por ejemplo hacer conexiones entre símbolos y sonidos, mostrando una comprensión de cómo los sonidos pueden ir cada vez más altos o cada vez más bajos.
Escuchar con atención y desarrollar la memoria oral	Por ejemplo recordar canciones cortas, secuencias y modelos de sonidos.

Cuadro 1.5 – Ejemplos de actividades para el desarrollo de destrezas en progresión

3. Evaluación y supervisión de los progresos

Hoy en día se considera imprescindible el acceso a la vida musical de los más pequeños mediante el uso adecuado de la voz, del oído musical, del movimiento asociado a la música y de las habilidades instrumentales. Se sabe que en los primeros años de vida, el aprendizaje musical no se desarrolla de manera puramente cognitiva, sino también a través de actividades como cantar, escuchar, jugar, descubrir, etc. Esto significa que la *práctica* debe estar presente en todo el proceso. Este planteamiento está plenamente reconocido y asumido por la comunidad educativa. Ahora bien, ¿Se conoce cómo evaluar con precisión el conocimiento musical que se adquiere a través de la práctica, es decir, desde la percepción y la expresión musical?.

Sin duda, los conocimientos teóricos musicales pueden ser analizados y cuantificados fácilmente por los distintos tipos de evaluación existentes. Sin embargo ocurre que los *conocimientos prácticos*, esto es, escuchar, interpretar y crear, o lo que es lo mismo, los procedimientos y las habilidades de la educación musical son conceptos difíciles de evaluar mediante herramientas de análisis rigurosos que permitan cuantificación.

Otro elemento a considerar en la evaluación musical es el hecho de establecer un equilibrio entre lo que la música tiene de técnica, que se puede aprender desde la práctica, y lo que tiene de *aptitud personal*, que nos viene determinada. En este sentido resulta difícil discernir en una valoración musical lo que un niño pequeño sabe como resultado del aprendizaje o como resultado de un talento musical fruto de sus facultades innatas.

A estos dos factores, valoración de los conocimientos fruto de la experiencia musical y del talento propio, se añade un tercer elemento de especial importancia en estas edades como son las *actitudes musicales* es decir, el gusto por la música, la valoración que los niños tienen de la misma, la sensibilidad estética y el respeto a las normas que todo trabajo musical en grupo conlleva.

Un elemento más a tener en cuenta en la evaluación musical está relacionado con *valores y normas* esto es la adquisición de hábitos importantes y útiles no solo para hacer música sino también y sobre todo para la vida como son el escuchar, la habilidad para la concentración, la creatividad, la perseverancia, la autoestima y la sensibilidad hacia los demás.

Para nosotros, la valoración de estas cuatro dimensiones de la evaluación - conocimientos prácticos, aptitud personal, actitudes musicales, valores y normas - debe formar parte de la práctica musical en la etapa de infantil. En este sentido, el profesor debe saber que la manera de acercarse los niños a la música en los primeros años de vida serán cruciales para determinar la importancia que cobrará la música en la vida de la persona. Puede decirse que es fundamental que el profesor piense cómo está haciendo accesible la música a los más pequeños, analice y reflexione su realidad educativa desde estas cuatro perspectivas para orientar la enseñanza y el aprendizaje de la música de una manera adecuada.

Sabemos, por el contacto directo con el colectivo de profesores especialistas en educación infantil que se han dado en diversos encuentros sobre educación infantil en esta Comunidad Autónoma, que la evaluación sobre contenidos, procedimientos y actitudes específicas de música apenas se realiza en esta etapa. Ofrecer información concreta sobre los progresos musicales de los niños no es tarea fácil para ellos. En realidad, la evaluación de la música no resulta fácil en ninguna etapa educativa. Es un tema complicado, pero lo es especialmente en la educación infantil. Creemos que es complicado para el profesor, porque tal vez no sepa muy bien qué evaluar dentro de los aprendizajes musicales propios del currículo básico de infantil, qué es lo verdaderamente imprescindible, qué es lo que importa, cómo plantearla interrelacionándola con otras áreas, en definitiva, qué y cómo evaluar la música en estas edades tan tempranas.

Podemos decir además, que es un tema un tanto inexplorado y escasea el número de investigaciones. En España no se han realizado estudios en profundidad sobre la evaluación de la música y aún menos centrada en esta etapa educativa.

En conclusión, evaluar y supervisar los progresos musicales de los niños en la etapa de la educación infantil es complejo, pero a la vez necesario. Abordaremos, más adelante, el análisis de los datos de la problemática que nos ocupa, esperando que podamos mejorar nuestro conocimiento sobre la importante tarea de la evaluación musical.

4. Funciones del profesor

En la perspectiva educativa que nos ocupa, es importante que nos interroguemos sobre cual es el papel del profesor. Los diferentes papeles que desempeña un profesor o profesora en nuestra cultura y la importancia relativa de tales papeles van a ser determinados por una doble vertiente: lo que propugna la ley y lo que reclama la sociedad y la comunidad educativa.

Las recomendaciones de Tafuri (2006) tras terminar su investigación sobre las aptitudes musicales de los niños, indican que corresponde a los educadores, y desde luego también a los padres:

... la tarea de crear un contexto educativo rico y estimulante. Rico en contenidos, cantos y músicas de diferentes estilos, coros y danzas ... pero también debe ser rico en ocasiones ... La tarea educativa debe orientarse con énfasis hacia la sensibilización musical de los niños y niñas, al desarrollo de la expresión, la comunicación y la creatividad, (p.141).

Teniendo en cuenta éstas y otras propuestas revisadas planteamos que el profesor deberá conseguir una sensibilización de los niños y niñas hacia el mundo sonoro en general. Deberá posibilitar la identificación, discriminación y análisis de los sonidos del entorno. Deberá encontrar los medios para formar a los niños y niñas en la escucha atenta, ayudando a su comprensión y disfrute. Invitará a la expresión musical de los alumnos, tanto desde el punto de vista de la creación como de la recreación de músicas preexistentes.

En fin, el profesor de música preparará a sus alumnos - respetando las etapas del desarrollo de los niños – como auditores y receptores de música, como intérpretes y como realizadores expresivo-creativos a partir del conocimiento de los rudimentos de la técnica y el lenguaje musical. Todo ello fomentará la comunicación entre los alumnos, así como su expresión de sentimientos y emociones personales, lo cual les llevará a un mayor conocimiento de sí mismos.

Por otro lado, en los últimos años, el alcance de la función del profesor se ha expandido enormemente y la sociedad reclama, más allá de su propósito original de enseñar, aspectos tales como ser amigo, confidente, consejero, orientador o representante de la cultura adulta. Más, sin pretender restar importancia a tales funciones subsidiarias que – en diversos grados – solicita el entorno social en el que vivimos, es innegable que el papel más importante y distintivo de un profesor o profesora es el de dirigir las actividades de aprendizaje y, en lo que se refiere a la educación musical, el estimular a los alumnos a través del desarrollo de la percepción auditiva/musical y de la práctica musical.

Por último, no podemos olvidar que al profesor corresponde también, la tarea de propiciar un clima afectivo positivo, con el fin de que el desarrollo del niño sea completo. Como señala Tafuri (2006):

Percibir que estas actividades musicales son deseables, favorecen una interacción socialmente importante, les proporciona un placer sensoriomotor y al mismo tiempo, la gratificación de que les aprecien y les alaben. (p.141)

CAPÍTULO II

LA MÚSICA EN EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN GALICIA E INGLATERRA

Capítulo II:

LA MÚSICA EN EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN GALICIA E INGLATERRA

La comprensión de la utilización que hacen los profesores en sus centros de la música, pasa por hacer referencia al documento curricular que les sirve de guía en su práctica profesional. De él dependerá – en parte y para la mayoría de los casos – tanto la decisión sobre el tipo de propuesta como su intervención en el aula.

Los dos espacios geográficos propuestos para realizar nuestro estudio establecen un marco curricular para la música en la etapa de educación infantil 3-6 años que sirve de base de aplicación de mínimos para todos los centros educativos: O currículo da Educación Infantil na Comunidade Autónoma de Galicia (D.426/1991, do 12 de decembro) y The National Curriculum for England. Estos documentos incluyen una declaración - en el caso del National Curriculum de manera muy detallada - sobre la música, dejando muy claro los principios que todos los centros educativos tienen que seguir para asegurar que los alumnos tengan la posibilidad de llevar a cabo con éxito su aprendizaje independientemente de sus potenciales individuales. Abordaremos a continuación cada uno de ellos en profundidad.

2.1 La Música en el currículum de Educación Infantil de la comunidad autónoma de Galicia

2.1.1 El Currículum de la Educación Infantil de Galicia

La LOGSE en su artículo 4º, declara cuales son los elementos integrantes del currículum de la educación infantil. Por otra parte, en el mismo artículo se declara que el Gobierno fijará los aspectos básicos del currículum y que la Administraciones Educativas competentes establecerán el currículum de los diferentes niveles, etapas, ciclos y modalidades del sistema educativo.

El Decreto 246/1991, del 12 de diciembre, establece el currículum de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. Teniendo en cuenta este Decreto la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria sienta las bases para que el profesorado gallego de este nivel educativo pueda acometer la concreción de las intenciones del currículum oficial, elaborando los proyectos curriculares de centro, las programaciones de aula y las adaptaciones curriculares apropiadas para el tratamiento de la diversidad.

Vamos a tratar de realizar en la primera parte de este capítulo un análisis del currículum que propone la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia para la formación musical de los niños en el segundo ciclo de la educación infantil (3-6 años). Al hilo de las descripciones haremos asimismo una serie de consideraciones sobre las mismas.

En la introducción al documento, Juan Piñeiro Permuy (Conselleiro de Educación e Ordenación Universitaria), señala su importancia de la siguiente manera:

Ante o feito de ser este o primeiro documento concebido e desenvolvido para a nosa Comunidade e ser, así mesmo, unha proposta que permitirá sucesivas adaptacións ás peculiaridades existentes nos diversos grupos que conforman a nosa sociedade, é preciso que tomemos conciencia da importancia de educar dende e para a diversidade, na procura dunha escola que reclama harmonizar dende as idades máis temperás a nosa identidade histórica e cultural, conxugada co coñecemento doutras culturas próximas e menos próximas, establecendo canles comunicacionais de cara a construír entre todos un mundo máis solidario, onde as relacións humanas se fundamenten na consideración e respecto mutuos. (Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 1992:2)

La educación infantil está organizada en dos ciclos: un primer ciclo que dura hasta los 3 años y un segundo ciclo que oscila entre los 3 y los 6 años. El primer ciclo tiene una orientación básicamente asistencial y de apoyo a las familias, mientras que el segundo tiene un carácter netamente educativo.

En el documento se aclara a los profesores que el segundo ciclo formativo de la educación infantil se erige como enseñanza de régimen general con unos objetivos y contenidos explícitos y con características, identidad e idiosincrasia propia.

En el segundo ciclo se pretende la consolidación de procesos de enseñanza-aprendizajes que se dan en el primero y la ampliación a otras pretensiones como las siguientes:

- Que el alumno adquiriera una imagen positiva, es decir ha de ser consciente de sus limitaciones pero también de sus posibilidades, siendo éstas potenciadas.
- Que el niño consolide las relaciones con sus iguales y se amplíen a otros grupos sociales.
- Que el niño adquiriera el dominio progresivo del lenguaje oral, superando las dificultades que pudiera surgir.
- Que se asegure la inserción social del alumno, percibiéndose como miembro activo autónomo de distintos grupos sociales a la vez.

El currículum se presenta en tres áreas curriculares: Identidad y Autonomía Personal, Medio Físico y Social y Comunicación y Representación.

El área de Comunicación y Representación debe contribuir a mejorar las relaciones del niño con su entorno. Deben desarrollarse la expresión y representación de sus vivencias, sentimientos, pensamientos etc., mediante diversas formas de representación: expresión gestual y corporal, expresión oral, aproximación a la lecto-lectura, expresión plástica, *rítmico-musical* y expresión matemática.

El documento señala que estas áreas no pueden considerarse como competencias separadas y no deben implicar una concepción de la realidad fragmentada ni una delimitación de las actividades en cada una de ellas. Las tres áreas deben contribuir a fomentar la identidad y autonomía personal para que el niño actúe con confianza y seguridad en su medio físico y social más próximo. Para ello las tres áreas se trabajan de manera sistemática en los tres cursos que componen cada uno de los dos ciclos de esta etapa.

2.1.2 La música en la educación infantil

En la presentación del área de Comunicación y Representación se señala la importancia de la música en esta etapa (0-6 años), argumentando las posibilidades de representación de la realidad y de comunicación que ofrecen los sonidos en el tiempo:

A presenza da linguaxe musical nesta área considerase importante polas posibilidades de representación da realidade e de comunicación que ofrecen os sons no tempo (Deseño Curricular Base. Educación Infantil. Xunta de Galicia. 1992. 105)

Con la expresión musical se pretende adquirir una progresiva capacidad para servirse de este procedimiento de expresión y de representación al servicio de los objetivos educativos generales. A continuación se muestran de forma sintetizada los objetivos educativos de etapa a los que el documento se refiere:

- Adquirir una autoimagen positiva, siendo consciente de sus limitaciones pero también de sus posibilidades, siendo éstas potenciadas.
- Consolidar las relaciones con sus iguales y ampliándolas a otros grupos sociales.
- Adquirir el dominio progresivo del lenguaje oral, superando las dificultades que pudieran surgir.
- Asegurar la inserción social del niño, percibiéndose como miembro activo autónomo de distintos grupos sociales a la vez.

A su vez, considera la expresión musical un instrumento de apropiación cultural a través del cual les llegan a los niños tradiciones, contenidos y formas de expresión que son propias de un grupo cultural específico.

El principal referente que tiene el profesorado gallego a la hora de planificar la práctica educativa musical se presenta a través de contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal. Para obtener una visión más amplia del análisis se toma como referencia el proyecto curricular de etapa donde se incluyen los contenidos de los ciclos 0-3 y 3-6 años. El cuadro 2.1 refleja este planteamiento.

ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL (0-6 AÑOS) ÁREA DE COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN EXPRESIÓN RÍTMICO-MUSICAL. CONTENIDOS FORMATIVOS	
Conceptos	
<ul style="list-style-type: none"> • El ritmo • La voz como medio de comunicación • Ruidos, sonidos, silencio • Sonidos corporales e instrumentales • Ritmos, rimas y canciones • Comunicación rítmica 	
Procedimientos	
<ul style="list-style-type: none"> • Descubrimiento del ritmo interior y apreciación del ritmo exterior • Descubrimiento de todos los sonidos que se pueden emitir con la boca • Escucha de los sonidos corporales (respiración, corazón), del entorno y de la naturaleza • Discriminación de ruidos habituales • Interpretación de rimas y cantos del folklore popular • Elaboración de pareados y rimas sencillas • Descubrimiento del cuerpo como instrumento. Exploración de su capacidad para emitir sonidos y ritmos corporales: palmas, con las piernas, los pies y pitos. • Producción de sonidos y ritmos sencillos con instrumentos de percusión: <ul style="list-style-type: none"> - Indeterminados: superficies diversas - Determinados: xilófono, xilotambores, etc. instrumentos sencillos de viento, pitos, etc. • Exploración de sonidos a partir de soplar en diferentes cavidades: botellas, tubos, etc. • Conocimiento y uso de códigos a partir de sonidos y ritmos. Su reproducción y lectura • Participación en cantos de grupo • Participación en danzas sencillas con una ajustada coordinación de movimientos y ajuste del ritmo adecuado a las edades de los niños 	
Actitudes	
<ul style="list-style-type: none"> • Actitud de atención y relajación ante los sonidos corporales • Actitud de silencio de cara a la captación de sonidos procedentes de la naturaleza • Disfrute ante las actividades rítmicas • Gusto por la comunicación grupal en actividades compartidas de canto, baile o movimiento y sonidos a partir del establecimiento de un tempo común para todos los niños • Gusto por la composición de los propios ritmos y melodías a partir de diferentes instrumentos 	

Cuadro 2.1 – Contenidos formativos de música en el currículum de la Educación Infantil de Galicia.
(Diseño Curricular Base. Xunta de Galicia. 1992)

Presentamos a continuación lo más destacado del análisis de esta propuesta entrando a comentar algunos aspectos de su contenido y estructura.

El primer aspecto problemático es el que se refiere a los objetivos de la música para esta etapa. Como ya hemos adelantado, el documento indica que el objetivo es involucrar a los niños con la música para alcanzar los objetivos educativos generales de etapa, sin embargo en ninguna parte del documento se concreta como hacerlo. Por ejemplo, como hacer para lograr a través de la música:

Descubrir e aceptar las características persoais cara á adquisición dunha autoimaxe positiva, á valoración persoal e o progresivo desenvolvemento das propias características. (Obxetivos xerais. O currículo da Educación Infantil de Galicia. 1993:29)

Por otra parte, los objetivos generales establecen capacidades que se esperan que adquieran al finalizar la etapa. Se encuentran muy alejados de los propósitos de una enseñanza de la música. Con estas definiciones nada ajustadas a los objetivos propios de la educación musical, el profesor desconoce los objetivos en términos de conocimiento, destreza y comprensión musical que deben alcanzar cuando finalizan la educación infantil.

Si atendemos a los logros que se esperan obtener al final de cada ciclo, la propuesta curricular para la educación infantil de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, no señala niveles específicos de logros en los bloques formativos, ni tampoco su disposición temporal (lo que se ha de trabajar en un año o en otro), dificultando enormemente su implementación en la práctica al no establecer el proceso de progreso en el aprendizaje musical.

Otro aspecto importante es el que se refiere al significado del enunciado *Expresión rítmico-musical* en torno al cual se organiza todo el trabajo musical de la etapa educativa: ¿Porqué poner delante de musical el concepto de expresión?, ¿Porqué la expresión rítmica?, ¿Se debe considerar más importante el desarrollo de la expresión rítmica que el de la expresión melódica y/o la armónica en estas edades?. Entendemos que este enunciado enmarca de partida los contenidos considerados más básicos para el trabajo musical dando a entender que es el ritmo el centro cuando no es el único y que su lectura puede dar lugar a una desorientación en la concreción del currículum.

El hecho de priorizar la expresión y el ritmo sobre otros modos de sensibilización musical de los niños que también son fundamentales en el desarrollo de la música en esta etapa educativa pueden confundir en un primer momento al profesor y no ayudan a plantear su práctica educativa con la música de manera adecuada.

Si nos fijamos en la consideración de los seis aspectos que se recogen en el cuadro 2.1 como conceptos principales de trabajo observamos que alejan aún más al profesor de una interpretación adecuada sobre los ámbitos que son necesarios para garantizar las condiciones mínimas que posibiliten la sensibilización musical de los niños.

Se cita en tres ocasiones con diferentes enunciados uno de los elementos que forman parte de la música - *el ritmo, ritmos y comunicación rítmica* – propiciando, cuando menos, desconcierto. Se cita también el *sonido* y el *silencio* como elementos a tener en cuenta pero es posible y deseable trabajar otros que no se toman en consideración. Faltan elementos que son básicos para trabajar la educación musical de los niños en la etapa de infantil. Tales como la melodía (importantísima), los planos sonoros y la estructura.

De la misma manera, señala a la *voz como medio de comunicación – palabra/canto – canciones* → *cantar*. Estableciendo este trazado con los contenidos de trabajo propuestos en el currículum, observamos que podrían ayudar al profesor a desarrollar a través de actividades en grupo una de las destrezas que se desarrollan en la interpretación, esto es cantar. Si hacemos lo mismo con *sonidos corporales e instrumentales* → *tocar*, observamos que el ámbito de la interpretación, aunque de forma velada, está cubierta. Por el contrario faltan todo tipo de referencia a contenidos que se relacionan con la creación y el desarrollo de ideas musicales que, sin lugar a dudas, deben desarrollar imprescindibles destrezas de composición.

Escuchar es uno de los procedimientos y habilidades más importantes en la educación musical infantil. A nuestro entender escuchar debe tener una doble función en esta etapa: la primera se refiere al uso del oído para entender el mundo que rodea al niño, esto es, percibir el entorno sonoro como parte del medio discriminando los sonidos. Esta función estaría recogida en los diversos procedimientos citados en el documento *escucha de sonidos corporales (respiración, corazón), del entorno, de la naturaleza y discriminación de sonidos habituales*.

La segunda se refiere al uso del oído para acceder a la vida musical, esto es, percibir el discurso musical de los parámetros del sonido y de las estructuras musicales básicas. Esta función importantísima, simplemente no aparece, no se explica. En consecuencia al omitirse en esta propuesta curricular uno de los bloques de trabajo claves en la educación musical, esto es, *escuchar música*, los profesores pueden olvidar trabajar en la práctica educativa este aspecto y no concienciarse de que la escucha de música es esencial para el conocimiento y comprensión de la música, tan importante como la interpretación o la composición.

Otra cuestión importante es la que se refiere a la falta de propuestas para la apreciación de diferentes tipos de música. Como podemos observar en el proyecto curricular de esta etapa, cuadro 2.1, la única cita que encontramos en este sentido, es *la interpretación de cantos del folklore popular*. Entendemos que esta referencia es, a todas luces, insuficiente en la tarea de proporcionar al profesor un planteamiento coherente con los objetivos de educación musical actual y moderna.

Prestigiosos pedagogos musicales nos aseguran que el desarrollo de la capacidad auditiva en el niño está en función de las experiencias de escucha de la música. Asimismo, diversos estudios demuestran que el niño en estas edades tan tempranas, está abierto a todo tipo de músicas y que en general reflejan curiosidad e interés por todas.

Desde esta perspectiva, se debería orientar a los profesores para realizar programaciones en el aula de educación infantil que *abracen* una gran variedad de músicas de diferente tipo y procedencia, para poder desarrollar y favorecer en el niño el interés por toda la música.

Por último queremos referirnos a la redacción de los enunciados de los contenidos procedimentales y actitudinales. Cómo deben de hacer y responder los niños a la música es una cuestión que un programa curricular como este debería dar a conocer de manera clara y adecuada.

Sabemos que la capacidad musical en el niño no se obtiene por el estudio teórico, sino que se aprende a través de la actividad, que el aprendizaje del lenguaje musical al igual que el aprendizaje de otras lenguas específicas se adquiere y muestra a través de la vía prodromal. Además de escuchar, interpretar y crear, que serían los procedimientos y habilidades más importantes en la educación musical infantil, hay otros que entran en los ámbitos sensible, motor y cognitivo, tales como expresar, imitar, repetir, identificar, reconocer, interiorizar, memorizar, ...

Revisando en el documento los enunciados de los contenidos de trabajo propuestos cabría resaltar que el *descubrimiento* del ritmo ..., la *elaboración* de pareados ..., la *producción* de sonidos ..., el *conocimiento* y *uso* de códigos ..., la *participación* en el canto ..., *actitud* de atención ..., *actitud* de silencio ..., *disfrute* ante las actividades rítmicas ..., no proporcionan al profesor una orientación ajustada sobre los modos de proceder con la música y de interactuar con ella desde la comunicación y la vivencia.

Evaluación

El análisis detallado de las orientaciones que guían la práctica educativa del profesorado para la evaluación en esta etapa permite vislumbrar que la evaluación pretende dar a conocer el grado en el que se van alcanzando las diferentes capacidades, así como orientar las actividades de refuerzo o las adaptaciones curriculares necesarias. Para ello el profesor evaluará no solo el proceso de enseñar sino también su propia práctica docente y el desarrollo de las capacidades de los niños de acuerdo con los objetivos generales de la etapa.

Dado el carácter general de los objetivos el profesorado deberá establecer los criterios de evaluación que permitan valorar el grado de adquisición de las capacidades musicales en los niños durante la etapa y/o ciclo, por otra parte nada sencillo. En este sentido las orientaciones que se dan sobre la evaluación no constituyen un referente válido para realizar la evaluación del proceso del aprendizaje musical:

- ¿Qué evaluar de los contenidos, procedimientos y actitudes del bloque expresión rítmico-musical recogidos en el diseño curricular.?
- ¿Cómo evaluar por ejemplo, aspectos relacionados con el ritmo o con la sensibilidad musical?

Cuestiones claves como éstas para el desarrollo de la mejora de la práctica musical en el aula se quedan sin ser aclaradas en el documento dejándolo al criterio de los centros educativos.

Otras orientaciones nos dan más detalles significativos sobre la evaluación, aunque siempre con referencias generales, sin entrar en cuestiones particulares sobre la evaluación musical (u otro tipo de ámbito de acción educativa). En concreto se señalan tres tipos de evaluación: *inicial*, para recoger datos que aporten una visión amplia del alumno en el momento que llega al centro educativo constituyendo el punto de partida

de la actividad educativa; *continua*, que pretende conocer lo relativo a la evaluación de las capacidades respecto a lo evaluado inicialmente y servir como instrumento de información; y *sumativa* que recoge las dos anteriores y sería “*a historia resultante das observacións feitas a través da avaliación continua e cotexada cos intercambios verbais profesor-familia (Currículum Xunta de Galicia, p.265)*”

Si atendemos a las técnicas que proponen para la evaluación observamos que se apunta a la *observación* como la más importante para realizar este proceso. La observación es la mejor fuente de información. Se recomienda observar y *registrar* la conducta de los niños, las interacciones de los niños con los materiales y con los adultos, la forma de pensar y en síntesis, el proceso educativo en su conjunto.

Por otra parte, el documento curricular pide que se tendrán en cuenta las siguientes consideraciones:

- *Na escola infantil tódolos momentos son bos para avaliar, dende os de máis tranquilidade ós de máis actividade. A avaliación deberá ser ademais individualizada. Só así poderemos presta – la axuda oportuna en cada caso. As unidades didácticas deberán recolle – lo modelo de avaliación que o profesorado estableza e que deberá ser coherente cos criterios de avaliación recollido no Proxecto Curricular de Centro.*
- *Haberá que elixir – los instrumentos de avaliación en función do que queremos avaliar e dos recursos disponibles. É aconsellable utiliza – la combinación de varios recursos, aproveitando así a virtualidade de cada un deles.*

En conclusión, los datos que se extraen de las orientaciones para los profesores sobre la evaluación no sirven para alcanzar algunas de las funciones más importantes de la evaluación de la práctica musical, esto es, orientar el proceso de aprendizaje musical del niño y contribuir al desarrollo de sus capacidades musicales.

Por todo ello, hemos planteado en este estudio el análisis de la implementación del currículum en los centros gallegos desde los contenidos musicales del área de expresión artística y creatividad que propone la LOCE (ley en vigor en el momento de llevar a cabo la investigación), por entender que los profesores pueden aportar una visión más global e interesante de cómo desarrollan la música en su práctica docente que si lo hiciéramos desde los contenidos formativos de música recogidos en el currículum de la educación infantil de Galicia.

Finalmente como conclusión, hay que señalar que para poder facilitar y potenciar el uso de la música en las prácticas educativas se hace imprescindible proporcionar al profesor una descripción clara del sentido y de la fundamentación del uso de la música en el currículum sobre la cual construir su enseñanza. Por ello, se hace necesaria una nueva propuesta curricular para la música donde los profesores de esta etapa en la Comunidad Autónoma de Galicia avancen hacia formas de plantear la música desde la globalidad y a partir de propuestas en las cuales los niños sean los protagonistas de sus aprendizajes musicales.

2.2 La Música en el Currículum Nacional de Inglaterra en las etapas de Foundation Stage (3-5 años) y Key Stage 1 (5-7 años)

2.2.1 El Currículum Nacional de Inglaterra

En documentos publicados conjuntamente por el Departamento de Educación y Empleo y la Autoridad para las calificaciones y el currículum de Inglaterra se puede observar que el Currículum Nacional presenta unos planteamientos centrados en la búsqueda de la calidad. Como señalan Rt Hon David (Secretario de Estado de Educación) y Sir William Stubbs (Presidente del QCA), el currículum nacional se apoya en el corazón de las políticas para elevar los niveles de calidad en la educación y define con meridiana claridad todo el derecho legal que tienen los niños en su aprendizaje:

“The National Curriculum lies at the heart of our policies to raise standards”
(National Curriculum 2000)

En la introducción al documento o prólogo, sus presentadores (Secretario de Estado de Educación y Presidente del QCA) exponen las bases en las que se desarrolla el Currículum Nacional para que sea efectivo, concentrándolas en cuatro apartados:

- Ofrece a la comunidad educativa una clara y compartida comprensión de las destrezas y el conocimiento que los alumnos conseguirán en el colegio.
- Permite a los centros educativos satisfacer las necesidades de aprendizajes individuales de sus alumnos y desarrollar un carácter distintivo y un sistema de valores enraizados en su comunidad local.
- También proporciona una estructura dentro de la cual todos los socios que colaboran en la educación pueden apoyar a la gente joven en su camino hacia aprendizajes de mayor calado.
- Tiene que ser lo suficientemente robusto para definir y defender el núcleo de la experiencia cultural y el conocimiento al cual tienen derecho de acceso cualquier alumno. También a su vez habrá de ser lo suficientemente flexible para proporcionar a los profesores un ámbito claro sobre el cual construir su enseñanza para hacerla así más ajustada y mejorada a la hora de ofrecérsela a sus alumnos.

El currículum nacional se dirige claramente a toda la comunidad educativa : profesores, alumnos, padres, empleados y organismos educativos locales y comarcales. Pretende plantear de una manera muy clara los conocimientos y destrezas que los niños y jóvenes deben obtener en la escuela para tener éxito en la vida y para desarrollar un carácter distintivo y un sistema de valores enraizados en su comunidad local.

El enfoque del National Curriculum es por lo tanto el de asegurar que los alumnos desarrollen ya desde los primeros años unas destrezas esenciales de conocimientos básicos que necesitaran en su futuro aprendizaje y proporcionárselas con garantías de máxima calidad. Fomentar la creatividad y proporcionar a los profesores la absoluta discreción para que encuentren ellos mismos las mejores formas de inspirar a sus alumnos alegría y compromiso para aprender materias y temas que les servirán para toda su vida.

Centrándonos en la planificación cronológica de la etapa educativa, objeto de estudio en esta investigación, esta se recoge en la legislación inglesa en dos etapas situadas entre los 3 y los 7 años:

Edad	Etapas	Años	Áreas Curriculares
3-4	Foundation	Recepción	Desarrollo personal, social y emocional Comunicación, lenguaje y alfabetización Desarrollo matemático Conocimiento y comprensión del mundo Desarrollo físico Desarrollo creativo
4-5			
5-6	Key Stage 1	Año 1º	Inglés Matemáticas Ciencias Diseño y Tecnología Tecnologías de la comunicación y la información – TIC Historia Geografía Arte y Diseño Música Educación física
6-7		Año 2º	

Cuadro 2.2 – Organización de la etapa educativa objeto de estudio según el currículum nacional de Inglaterra

- Foundation Stage – Etapa de fundamentación

Desde septiembre de 2002 se usa este término para referirse a la educación desde los 3 a los 5 años. A su vez el periodo de tiempo comprendido entre los 4 a los 5 años recibe el nombre de Reception Year. En la etapa se desarrollan los siguientes ámbitos curriculares: Desarrollo personal, social y emocional, Comunicación, lenguaje y alfabetización, Desarrollo matemático, Conocimiento y comprensión del mundo, Desarrollo físico, Desarrollo creativo.

- Key Stage 1 – Etapa clave 1ª

Corresponde a las edades de los 5 a los 7 años. El núcleo formativo para esta primera etapa está constituido por 10 áreas de aprendizaje: Inglés, Matemáticas, Ciencias, Diseño y Tecnología, Tecnologías de la comunicación y la información – TIC, Historia, Geografía, Arte y Diseño, Música y Educación física.

Se trata de dos etapas reconocidas y diferentes dentro del sistema inglés. Es decir, el Estado marca un currículum oficial para cada etapa señalando en cada una de ellas sus características propias y la proyección educativa de los diversos ámbitos del desarrollo infantil.

La estructura de las etapas en la ordenación del sistema educativo inglés nos lleva a estudiar el planteamiento curricular de la música como propuesta formativa en las etapas de Foundation Stage y en la etapa de Key Stage 1. Se pretende analizar las funciones que la música debe cumplir y el sentido que se le otorga en cada una de las etapas establecidas en Inglaterra para el rango de edades que nos ocupa en este estudio.

2.2.2 La música en Foundation Stage

Esta etapa educativa (Foundation Stage) tiene por objeto preparar a los niños entre 3 y 5 años con una serie de conocimientos y experiencias básicas imprescindibles que se van a constituir como pilares de fundamentación a lo largo de toda su escolarización.

Se entiende como una etapa de *preparación* a la educación primaria. Aunque no es una etapa obligatoria todos aquellos centros que reciben subvención por parte del estado estarán obligados al diseño y puesta en práctica de planes de actividad y experiencias que ayuden a los niños a hacer progresos en su desarrollo y aprendizaje.

En Foundation Stage no existe un currículum obligatorio, aunque la *Autoridad responsable de la Calificaciones y el Currículum – QCA*, si establece orientaciones generales en donde se incluyen los objetivos educativos fijados para esta etapa. En ellas se presta especial atención a los objetivos referidos a seis áreas curriculares que están recogidas en el cuadro 2.2. Por ello, vamos a revisar las recomendaciones de carácter oficial que se hacen al profesorado de esta etapa para la enseñanza de la música que les puede servir de gran ayuda y apoyo, aunque como ya hemos apuntado anteriormente este cumplimiento no es obligatorio. Estas orientaciones se muestran en torno al conocimiento de los profesores sobre el desarrollo creativo en estas edades: ¿qué debe entender el profesor por desarrollo creativo?, ¿cómo conseguir un desarrollo creativo efectivo?, ¿qué proceso se debe de seguir para obtener un progreso en el desarrollo musical desde el inicio de esta etapa?.

El Desarrollo Creativo

La enseñanza de la música se enmarca dentro del bloque el *Desarrollo Creativo* y está estrechamente vinculada a otros ámbitos de aprendizaje. Junto al desarrollo musical se quieren desarrollar otros aspectos del aprendizaje como la exploración de medios y de materiales, la imaginación, la respuesta a experiencias y la expresión y comunicación de ideas.

La creatividad es fundamental para tener éxito en el aprendizaje. El ser creativo permite a los niños hacer conexiones entre un área de aprendizaje y otra y por lo tanto amplía sus conocimientos. Esta área de aprendizaje incluye el arte, la música, la danza, el teatro infantil, etc.




Para proporcionar a todos los niños las mejores oportunidades en la obtención de un desarrollo creativo efectivo, a los profesores se les aconseja poner una especial atención en:

- Conseguir un ambiente adecuado y propicio para que la creatividad, la originalidad y la expresividad sean valoradas.
- La preparación de un amplio abanico de actividades en la que los niños puedan responder mediante el uso de los sentidos.
- Disponer de tiempo suficiente para que los niños exploren, desarrollen ideas y las pongan en práctica.
- Proporcionar oportunidades para que los niños expresen sus ideas a través de un amplio rango de tipos de representaciones.
- Recursos desde una amplia variedad de culturas para que se estimulen diferentes formas de pensar.
- Intentar conseguir oportunidades para que los niños puedan trabajar junto a artistas y otros adultos de reconocida creatividad.
- Proporcionar oportunidades para que los niños con discapacidades de visión puedan acceder y tengan contacto físico con los materiales que se utilicen, se muevan en los espacios dedicados a las actividades y se sientan integrantes del grupo.
- Proporcionar oportunidades para que los niños con discapacidades auditivas experimenten los sonidos a través del contacto físico con los instrumentos y de otras fuentes sonoras.
- Proporcionar oportunidades para que aquellos niños que no se pueden comunicar de forma oral respondan a la música mediante otras formas como son los gestos.
- Ajustar las realidades culturales y religiosas de los niños a formas particulares de arte o de métodos de representación.

El proceso de enseñanza de la música

En esta etapa, son los directores de los centros junto a los profesores (practitioners: profesionales de guarderías con o sin titulación oficial), quienes determinan los métodos de enseñanza de la música. No obstante, la autoridad educativa QCA (responsable de las calificaciones y del currículum) ofrece orientaciones generales donde se incluyen los objetivos educativos fijados para música en forma de progresión, paso a paso (stepping stones) y las prácticas metodológicas que pueden promover aprendizajes óptimos de los alumnos en música.

Destacamos en este sentido las aportaciones de las autoridades educativas, a nuestro entender interesantes e imprescindibles que dan al profesor una amplia información de cómo interpretar la música en el currículum de esta etapa:

Objetivos musicales de progresión paso a paso desde los 3 años	Prácticas metodológicas (Lo que los profesores necesitan hacer para el logro de los objetivos propuestos)
<p>Participar cantando en las canciones elegidas.</p> <p>Mostrar interés en la forma en la que suenan los instrumentos musicales.</p> <p>Responder a los sonidos con movimiento corporal.</p> <p>Disfrutar participando en bailes y juegos en los que se forman coros.</p> 	<p>Proporcionar oportunidades a los niños para que exploren los sonidos de los objetos que les rodean y de los instrumentos musicales, especialmente cosas que se pueden frotar o golpear.</p> <p>Asegurarse que la música y las canciones que se utilizan reflejen un amplio abanico de tipos y culturas.</p> <p>Cantar con frecuencia junto con los niños.</p> <p>Ayudar a los niños para que unan el sonido con el movimiento.</p> <p>Utilizar sonidos durante la narración de un cuento</p>
<p>Cantar canciones sencillas familiares.</p> <p>Que la canten solo los niños y que también se inventen canciones.</p> <p>Hacer "golpecillos" rítmicos repetitivos y también inventárselos.</p> <p>Explorar y aprender como los sonidos pueden ser cambiados.</p> <p>Imitar y crear movimientos en respuesta a la música.</p> 	<p>Proporcionar oportunidades para que los niños toquen instrumentos, sobre todo de percusión, junto con adultos.</p> <p>Ampliar el conocimiento de los niños hacia los instrumentos musicales, sabiendo sus nombres y las distintas maneras en que se pueden tocar.</p> <p>Permitir tiempo suficiente para la exploración.</p> <p>Hacer un repertorio de canciones para que los niños las canten, de un tono adecuado y con repetición.</p> <p>Permitir que los niños escuchen muchas veces las canciones antes de que las canten.</p> <p>Introducir el lenguaje de dinámicas: rápido-lento, fuerte-bajo, más alto-más bajo.</p> <p>Dar a conocer a los niños una amplia variedad de músicas y de danzas.</p>
<p>Comenzar a construir un repertorio de canciones.</p> <p>Que la canten solo los niños y que también se inventen canciones.</p> <p>Hacer "golpecillos" rítmicos repetitivos y también inventárselos.</p> 	<p>Permitir que los niños se muevan con la música y llamando su atención hacia el movimiento de otros niños.</p> <p>Animar a los niños para que describan sus movimientos haciendo uso de un vocabulario adecuado.</p> <p>Permitir a los niños que expresen sus sentimientos sobre la música y los bailes que realizan.</p> <p>Permitir a los niños describir las diferentes maneras en las que los instrumentos son tocados.</p>
<p>Reconocer y explorar como los sonidos pueden ser cambiados, cantar canciones sencillas de memoria, reconocer sonidos repetitivos y modelos sonoros y encajar los movimientos a la música</p>	<p>Hablar y mostrar a los niños como los instrumentos musicales se pueden tocar de diferentes maneras para producir diferentes sonidos.</p> <p>Ayudar a los niños para que improvisen y muestren sus trabajos.</p> <p>Permitir a los niños experimentar con interpretaciones musicales en <u>directo</u> o <u>grabadas</u>.</p>

Cuadro 2.3 – Recomendaciones del QCA a los profesores de Foundation Stage sobre los aprendizajes de la música.

Evaluación

Por último tenemos que hacer referencia a otro aspecto que señala el documento para orientar al profesor en la tarea educativa y es el que se refiere a la *evaluación*. No se piensa en una evaluación para cada área de aprendizaje sino que la evaluación se concibe como un proceso continuo que tiene lugar durante las interacciones cotidianas entre todas las áreas.

Se considera que, en la evaluación infantil, es muy importante realizar un seguimiento exhaustivo del progreso de los alumnos entre los 3 y 5 años, para asegurar que evolucionan en distintos ámbitos de aprendizaje y detectar a tiempo posibles dificultades o necesidades educativas especiales.

Este proceso, señalan, necesita comenzar antes de que los niños ingresen en las guarderías o colegios, cuando los profesores de estos centros (practitioners) escuchan a los padres acerca del desarrollo de sus hijos y toman nota de cualquier problema o tema que se considera de interés. Las propuestas y una acción apropiada en esta etapa podría ayudar a prevenir en los niños problemas en el desarrollo posterior de su aprendizaje.

Habría posiblemente en esta etapa un pequeño grupo de niños con necesidades especiales o con ciertas incapacidades que requerirán una provisión específica tales como: una educación especializada, un equipamiento adecuado o el apoyo de otros adultos durante la ejecución de ciertas actividades. Es muy importante que estos niños se identifiquen cuanto antes para así proporcionales el apoyo adecuado. Otros niños podrían ser más adelantados que la mayoría y también habría que procurarles una atención y un diseño de actividades más acordes a sus destrezas y capacidades. La supervisión del progreso de cada niño a lo largo de esta etapa preparatoria incrementará las posibilidades de éxito en aprendizajes posteriores.

Además de estas orientaciones generales en esta etapa educativa no existen regulaciones específicas en relación con la evaluación de los niños.

2.2.3 La música en Key Stage 1

La estructura que el Currículum Nacional de Inglaterra presenta para dar a conocer los principios que todos los centros educativos deben seguir en el aprendizaje de la música se articula a través de dos instrumentos de conocimiento: los programas de estudio donde se define lo que hay que enseñar a los alumnos y los objetivos de logros en donde se reflejan los niveles de realización/capacitación que deben alcanzar los alumnos al finalizar cada etapa.

Debemos destacar como en esta línea de presentación se insiste en que es función de los centros educativos y en última instancia del profesor, diseñar la organización del currículum para incluir debidamente los programas de estudio para música. Además, señala que a lo largo del diseño de los programas de estudio para música, los centros tienen que considerar las exigencias establecidas para incluir a los niños con necesidades educativas especiales en la enseñanza general, lo que denominan *inclusión*, el uso del lenguaje y el uso de las TIC.

Los programas de estudio

Los programas de estudio, como hemos apuntado anteriormente, establecen lo que deben aprender los alumnos en música en todas las etapas educativas: Key Stage 1 (5-7 años), Key Stage 2 (7-11 años), Key Stage 3 (11-14 años) y Key Stage 4 (14-16 años) y algo muy importante, proporciona las bases para la planificación de los esquemas de trabajo.

El programa de estudio para la música en Key Stage 1 que hemos identificado en el National Currículum, como se muestra a continuación en la figura 2.1, se asienta sobre 3 grandes dimensiones – conocimiento, destreza y comprensión – que identifican los aspectos de la música en la que los alumnos pueden hacer sus progresos.



Figura 2.1 – Programa de estudios para música en Key Stage 1 (5-7 años). Lo que el alumno debe aprender

Se muestra por tanto aquellos ámbitos que se debe enseñar a los alumnos para garantizar las condiciones mínimas que les posibiliten el conocimiento, las destrezas y la comprensión musical adecuada a su edad.

Conocimiento, destrezas y comprensión

La enseñanza debería de asegurar que la escucha, la comprensión y la aplicación del conocimiento se desarrollen a través de destrezas *interrelacionadas* de interpretación, composición y evaluación:

Controlando sonidos a través del canto y tocando – destrezas de interpretación

1.- A los alumnos se les debería enseñar para que:

- a. Usen sus voces de forma expresiva mediante el canto de canciones, de cánticos y rimas.
- b. Toquen instrumentos con tono y sin tono.
- c. Ensayen e interpreten junto con otros niños (por ejemplo comenzando y finalizando juntos, manteniendo un pulso constante.

Creando y desarrollando ideas musicales – destrezas de composición

2.- A los alumnos se les debería enseñar para que:

- a. Creen patrones musicales.
- b. Exploren, elijan y organicen sonidos e ideas musicales.

Respondiendo y revisando – destrezas de evaluación

3.- A los alumnos se les debería enseñar para que:

- a. Exploren y expresen sus ideas y sentimientos acerca de la música usando movimiento, danza y lenguaje expresivo y musical.
- b. Logren hacer mejoras de sus propios trabajos.

Escuchando y poniendo en práctica el conocimiento y la comprensión

4.- Los alumnos deberían ser enseñados a:

- a. Escuchar con concentración e interiorización y a recordar sonidos con una memoria oral creciente.
- b. Como la combinación de elementos musicales con tono, duración, dinámica, tempo, timbre, textura y silencio se pueden organizar y usar de forma expresiva dentro de estructuras sencillas (por ejemplo, comienzo, parte intermedia y fin.)
- c. Como los sonidos se pueden producir de diferentes maneras (por ejemplo, vocalizando, palmeando, mediante el uso de instrumentos musicales, generados en el medio donde vivimos), y descritos mediante la utilización de símbolos y notaciones que se inventan.
- d. Como la música se puede utilizar para fines particulares (por ejemplo, para la danza, como una canción de cuna, etc.)

La escucha de música es esencial para el desarrollo de todos los aspectos del conocimiento y la comprensión de la música.

Durante la etapa de KS1, los alumnos escuchan con suma atención y responden físicamente a un amplio rango de músicas. Tocaban instrumentos musicales y también cantaban una amplia variedad de canciones todas de memoria, añaden acompañamientos y crean composiciones cortas, con una seguridad creciente, con imaginación y control. Exploran y disfrutan de cómo los sonidos y el silencio pueden crear diferentes efectos y estados de ánimo.

Amplitud de estudio

5.- Durante esta etapa a los alumnos se les tiene que enseñar conocimientos, destrezas y comprensión a través de:

- a. Actividades musicales que integren la interpretación, la composición y la evaluación.
- b. La respuesta a una variedad de puntos de partidas musicales y no musicales.
- c. Mediante el trabajo individual o en grupos de diferentes tamaños.
- d. Uso de las ICT para registrar, cambiar y combinar los sonidos.
- e. El conocimiento músicas en directo y grabadas pertenecientes a diferentes épocas y procedencias.

La forma de plantear hasta aquí el currículum y orientar la intervención del profesor está en clara sintonía con las nuevas tendencias en educación musical. En este sentido es necesario resaltar las ideas de John Paynter que defiende la tesis de que cualquier propuesta de educación musical ha de cuidar por igual la escucha, la interpretación y la creación (Paynter, 1999). De hecho en el análisis del programa de estudios se considera imprescindible el acceso a la vida musical del niño mediante el uso adecuado de la voz, del oído musical, de las habilidades instrumentales, del movimiento asociado a la música y de la composición. Esto significa que el principio de *actividad* debe estar presente en todo el proceso. Esta actividad requiere que se interactúe constantemente con la música: cantar, tocar, danzar, escuchar, crear, improvisar, ..

La idea de respuesta musical que recoge y pone de relieve esta propuesta se encuentra en la formulación que hace Violeta Hemsy de Gainza de lo que ella considera el objetivo prioritario de la educación musical.

“El objetivo específico de la educación musical es musicalizar, es decir volver a un individuo sensible y receptivo al fenómeno sonoro, promoviendo en él al mismo tiempo respuestas de índole musical” (Hemsy de Gainza, 1982: 97)

Una línea muy próxima al planteamiento de trabajo musical recogido en el programa de estudios inglés para la música la encontramos en la aproximación realizada por Díaz y Frega donde se defiende que todo el proceso que ponga al niño en situación de hacer música debe pasar por la interpretación, creación y valoración.

“Nosotros hablamos de creatividad como una transversalidad en el proceso de las enseñanzas y los aprendizajes musicales porque pensamos que la función creativa-interpretativa-valorativa es una función permanente en todo el circuito emisor-interprete-creador” (Díaz y Frega, 1998: 19)

Por otra parte, es muy significativo el hecho de que después de delimitar claramente el contenido del plan de estudios para música, la propuesta curricular hace referencia sobre los enlaces que el profesor puede establecer y los que son más adecuados para realizar con otras asignaturas del Plan de Estudios. A continuación destacamos los siguientes apartados:

- 1a.- Enlaza con otras asignaturas, por ejemplo con la asignatura de inglés.
- 2b.- Una oportunidad para hacer uso de las ICT, (los alumnos pueden utilizar programas de software que les permitan la exploración de los sonidos.)
- 3a.- Enlaza con otras asignaturas, por ejemplo con las asignaturas de inglés y educación física.
- 3b.- Una oportunidad para utilizar las ICT, (los alumnos podrían hacer uso de grabadoras para recordar e identificar sonidos y también para modificarlos.)
- 4a.- Enlaza con otras asignaturas, por ejemplo con la asignatura de inglés.
- 4b y 4c.- Enlaza con otras asignaturas, por ejemplo con la asignatura de ciencias.
- 5b.- Enlaza con otras asignaturas, por ejemplo con inglés, educación física, ..

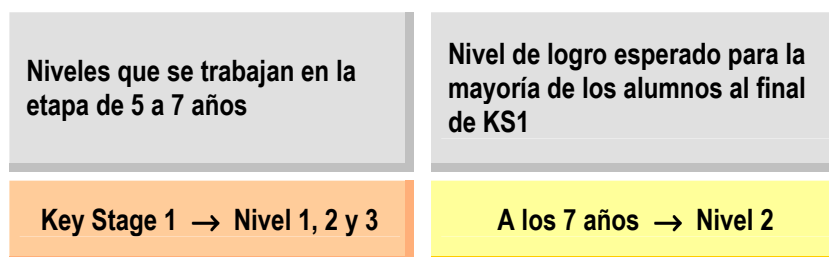
Objetivos de logros y descriptores de los niveles

El currículum nacional ofrece a los profesores como hemos señalado anteriormente un segundo instrumento que puede ayudar a la implementación de la música de una manera efectiva en la práctica educativa, se trata de *los objetivos de logros* que establecen los conocimientos, las destrezas y el grado de comprensión que los alumnos con diferentes capacidades y madurez evolutiva se esperan que consigan al final de cada etapa. Los objetivos de logros se componen de 8 *niveles* con una dificultad creciente y un nivel adicional por encima de ocho para los casos de un desarrollo musical excepcional.

En el cuadro 2.4 recogemos los niveles de logros en la etapa de Key Stage 1 para música que, como podemos observar incluye los niveles 1, 2 y 3 que se trabajan en la etapa de 5 a 7 años y el nivel de logro 2 que sería el esperado para la mayoría de los alumnos al final de la misma. A su vez *los descriptores de los niveles*, indican la progresión en los aspectos de conocimiento, destreza y comprensión establecidos en los programas de estudio. Cada nivel describe el tipo y la amplitud de realización que los alumnos deberían de demostrar al final del mismo. Cada nivel en música comienza con una amplia declaración, identificando y acotando las características claves en cuanto a los logros esperados de ese nivel. La descripción de los niveles 1,2 y 3 que se realiza más adelante ilustran como esta expectativa se desarrolla a través de actividades de interpretación, de composición y de evaluación.

La progresión en música también se da dentro de cada nivel en términos de un incremento de confianza y de independencia en los alumnos.

Los descriptores de los niveles proporcionan una base para la realización de valoraciones en el desarrollo de los alumnos al final de las etapas de Key Stage 1, 2 y 3. Al final de Key Stage 4 los exámenes nacionales son el medio principal de evaluación sobre los logros obtenidos en música.



Cuadro 2.4 – Niveles de logros en la etapa de Key Stage 1

Destacamos a continuación con más detalle los objetivos de logro para música en la etapa educativa objeto de estudio:

Nivel 1

Los alumnos reconocen y exploran cómo los sonidos se pueden crear y se pueden combinar. Utilizan sus voces de diferentes maneras como: hablando, cantando, haciendo cánticos e interpretan siendo conscientes de que forman parte de un grupo. Repiten modelos rítmicos y melódicos cortos. Crean y eligen sonidos en respuestas a puntos de partidas dados. Responden a diferentes ambientes en música y reconocen cambios definidos en los sonidos, logran identificar modelos repetitivos sencillos y tienen en cuenta las instrucciones a nivel musical.

Nivel 2

Los alumnos reconocen y exploran cómo se pueden organizar los sonidos. Cantan con sentido de la forma, de la melodía e interpretan modelos sencillos y acompañamientos manteniendo un pulso constante. Eligen con mucho cuidado y en orden los sonidos dentro de estructuras simples como pueden ser: el comienzo, la parte central y el final, y atendiendo a puntos de partida dados. Representan sonidos mediante símbolos y reconocen como los elementos musicales se pueden usar para crear diferentes ambientes y efectos. Consiguen mejorar sus propios trabajos.

Nivel 3

Los alumnos reconocen y exploran las diferentes formas en la que los sonidos se pueden combinar y utilizar de forma expresiva. Cantan afinados con expresión e interpretan partes rítmicas simples haciendo uso de una variedad limitada de notas. Improvisan modelos que repiten y combinan diferentes capas de sonidos sabiendo los efectos que pueden llegar a producir. Reconocen como los diferentes modelos musicales se combinan y se utilizan de forma expresiva y hacen mejoras de sus propios trabajos comentando los efectos sonoros que quieren llevar a cabo.

Evaluación

En esta etapa se realizan dos tipos de evaluaciones. Por un lado la que hacen los profesores de las materias obligatorias, a través de la observación del trabajo que los alumnos llevan a cabo en el aula, y por otro lado, los tests curriculares nacionales. Según la ley de educación de 1997, todas las escuelas públicas de educación primaria deben de evaluar, durante las primeras siete semanas del curso académico, numerosas habilidades de los alumnos (entre ellas, las relacionadas con la música.). El objeto de esta evaluación es ofrecer un referente a los profesores para proporcionar una enseñanza acorde con las necesidades de los alumnos y realizar un seguimiento de su progreso académico.

Ciñéndonos al primer tipo de evaluación señalado con anterioridad, hallamos que para orientar de manera más precisa sobre la evaluación de cada materia se informa a los profesores sobre los logros que se deben de obtener al final de cada etapa. Se plantea que a la hora de decidir los logros obtenidos cuando se finaliza una etapa, los profesores deben juzgar que descripción se ajusta mejor al trabajo que cada alumno ha realizado. Esta descripción debería tener también en cuenta las descripciones de los niveles adyacentes.

A la hora de determinar el nivel que mejor se adecua al trabajo del niño en música se aconseja al profesor tener en cuenta una visión global de todos los aspectos de su trabajo en música. Los descriptores del nivel describen el tipo y el ámbito de rendimiento que debe haber alcanzado y demostrado un niño con su trabajo para un nivel determinado.

Entendemos que los resultados esperados de logros en cada nivel constituyen un factor muy importante de referencia para los profesores ya que les ayuda a lograr de los niños los objetivos que se espera y proporcionan una gran información para la evaluación.

Por último, se informa que la evaluación en música debe de ser general, no es necesario, ni deseable registrar cada aspecto musical del niño. Los *registros* deben ser selectivos y breves. Sería interesante anotar los logros significativos o las debilidades que podrían servir de base para planificar futuros retos y formar parte posteriormente de un informe anual. Se anima a los profesores a expresar los logros en los informes de evaluación, en los términos de los niveles que establece el currículum nacional.

Aspectos de currículum que se pueden desarrollar y mejorar a través de la música

Una de las principales competencias que se le atribuye a la música es la de “formar”, lo que implica que el alumno sea educado a través de la música. La música puede ejercer una considerable influencia sobre la manera de ser y de comportarnos, sobre las actitudes, valores, hábitos, habilidades y destrezas.

Algunos de los aspectos y preocupaciones especificados por los profesores para ayudar al niño a adaptarse al entorno y al contexto donde le ha tocado vivir se plantean en este documento que analizamos. El Currículum Nacional muestra al profesor las

formas específicas en las que la enseñanza de la música puede contribuir de manera importante al aprendizaje de otros aspectos del currículum. Distintos ejemplos, como los que a continuación citamos, nos muestran como se puede proporcionar a los niños oportunidades para incrementar algunos de ellos:

El desarrollo espiritual, moral, social y cultural a través de la música

El National Currículum también proporciona a los profesores ideas para el desarrollo de otras áreas del aprendizaje. Algunos ejemplos de esta contribución lo encontramos en los siguientes apartados:

- Desarrollo espiritual, a través del desarrollo de la conciencia en los alumnos del poder que tiene la música como un medio que ayuda a la persona a expresar y a reflejar sus propios pensamientos y sentimientos.
- Desarrollo moral, a través de la ayuda a los niños para que ejerzan con responsabilidad en las elecciones y decisiones que tanto ellos como otros pueden tomar como parte de un proceso creativo, valorando su contribución y la que aportan otros y reconociendo los efectos de la música, (por ejemplo su gran uso en propagandas publicitarias y mal uso en la contaminación sonora.)
- Desarrollo social, ayudando a los niños para que se acostumbren a hacer música junto con otros y a que desarrollen el sentido de la cohesión social, reconociendo los valores de diferentes contribuciones y la responsabilidad para apoyar y enriquecer el trabajo de otros y reconocer la necesidad de que en los trabajos en grupo hay que realizar diferentes papeles y que todos son importantes.
- Desarrollo cultural, ayudando a los niños a que reconozcan como la música influye y refleja la forma en que la gente piensa y siente, relacionando a la música con el tiempo y el lugar donde fue creada e interpretada y analizando y contrastando tradiciones culturales mediante su música.

El desarrollo de destrezas esenciales a través de la música

De la misma manera el currículum nacional señala seis áreas de destrezas que se pueden fomentar a través de la música para mejorar de una forma decisiva la formación de los niños:

Comunicación

Presentando a los niños música en audiciones y discutiendo y compartiendo ideas.

Aplicación de números

Reconociendo modelos rítmicos y melódicos, secuencias, orden y relaciones rítmicas.

Tecnologías de la Información

Mediante el uso de las TIC para componer e interpretar música.

Trabajar con otros

Haciendo diferentes papeles y reconociendo y apoyando las diferentes contribuciones de otros niños en grupos y en trabajos en equipo.

Mejorar el aprendizaje y la interpretación personal

Evaluando los propios trabajos, reconociendo la necesidad de la perseverancia, desarrollando la capacidad de usar el tiempo de forma adecuada e incrementar la capacidad para trabajar de forma independiente.

Resolver problemas

Resolviendo ideas e intenciones cuando se lleva a cabo una composición y presentando obras a diferentes públicos y en diferentes locales.

El desarrollo de otros aspectos del currículum a través de la música

Por otra parte, hemos identificado otros aspectos que se pueden mejorar a través de la música:

Destrezas para pensar

Mediante el análisis y la evaluación de música, adoptando y desarrollando ideas musicales y trabajando de forma creativa y espontánea.

Destrezas para llevar a cabo proyectos

Animando a los niños para que formen grupos, hagan interpretaciones, organicen conciertos, etc.

Destrezas de creatividad

Mediante la ampliación de ideas, la sugerencia de hipótesis, aplicando la imaginación y la búsqueda de resultados innovadores.

Destrezas de evaluación

Permitiendo a los niños que evalúen la información, juzguen el valor de lo que leen, escuchan y hacen, desarrollando criterios para juzgar el valor del trabajo y de las ideas propias y de otros.

Después de analizar hasta aquí la estructura marco sobre la que se asienta la música en la etapa de Key Stage 1 y a modo de síntesis, podemos señalar por una parte **las finalidades y propósitos** y por otra **los contenidos** que han sido identificados en el currículum para la enseñanza de la música en KS1:

En lo relativo a la primera cuestión, las finalidades y propósitos de la música, involucrar a los niños para que hagan y respondan a la música les debería de proporcionar la posibilidad de:

- Desarrollar su comprensión y apreciación de diferentes tipos de músicas, desarrollando y ampliando su propio interés e incrementando sus habilidades para hacer juicios sobre la calidad de la música.
- Adquirir el conocimiento, las destrezas y la comprensión necesaria para hacer música.
- Desarrollar habilidades, actitudes que les sirvan de apoyo en el aprendizaje de otras asignaturas y sean útiles para la vida.

En lo que se refiere a los contenidos de la música, el análisis nos ha permitido detectar que la enseñanza de la música debería:

- Desarrollar cada una de las destrezas que se interrelacionan en la interpretación, composición y evaluación en todas las actividades.
- Ampliar estas capacidades poniendo en práctica la destreza de escuchar, conocer y entender la música.

En particular a la hora *de hacer y de responder* a diferentes tipos de músicas se debería ayudar a los niños a que entendieran:

- Como se hacen los sonidos, como se pueden cambiar y organizar, por ejemplo a través del uso de elementos y estructuras musicales.
- Como se produce la música, por ejemplo a través del uso de instrumentos y de procesos musicales incluyendo símbolos.
- Como la música está influenciada por el tiempo y por el lugar, por ejemplo como se puede ver afectada por el tipo de recinto, ocasión y propósito.

CONTENIDOS BÁSICOS DE LA MÚSICA EN LA ETAPA KEY STAGE 1
• Escuchar música con atención
• Responder físicamente a una amplia gama de tipos de música
• Tocar instrumentos musicales
• Cantar de memoria una variedad de canciones
• Añadir acompañamiento a las canciones
• Crear composiciones breves con imaginación y control
• Explorar las formas en las que los sonidos se crean, combinan y cambian.
• Experimentar como los sonidos y el silencio pueden crear diferentes efectos y estados de ánimo.
• Disfrutar con la música.

Cuadro 2.5 – Contenidos básicos de la música en la etapa Key Stage 1

La progresión en música

El progreso/evolución en música se muestra a través de diferentes expectativas al final de cada etapa. La información siguiente está basada en el nivel 2 que detalla la expectativa para la mayoría de los niños al final de la etapa de Key Stage 1. El objetivo debería de ser el permitir que los niños alcancen estas expectativas con seguridad e independencia.

Al final del segundo año en la etapa de KS1 los niños habrán alcanzado los objetivos del nivel y serán capaces de *reconocer y de explorar como los sonidos se pueden organizar*. Por ejemplo podrán:

- Cantar con un sentido de la forma y de la melodía.
- Interpretar patrones rítmicos y melódicos y acompañamiento manteniendo un pulso constante.
- Elegir y ordenar sonidos dentro de estructuras simples en respuesta a unos puntos de partida dados.
- Representar sonidos a través de símbolos.
- Reconocer como los elementos de la música se pueden usar para crear diferentes modos y efectos.
- Mejorar sus propios trabajos

Uno de los rasgos definitorios del currículum que estamos analizando es el de contextualizar el progreso de los niños en tres dimensiones. El gráfico 2.1 recoge las dimensiones de progresión en música. A continuación vamos comentar las características de cada una de ellas:

Progresión en la **amplitud** de la experiencia, por ejemplo incrementando la amplitud de:

- Los tipos de músicas que se utilizan como estímulos para hacer y responder a la música, incluyendo diferentes estilos y géneros musicales.
- Otras formas de estímulos utilizados, incluyendo poesía, danza y pintura.
- Las actividades musicales dentro y fuera del colegio.
- El conocimiento, destreza y comprensión aprendidos a través del propio trabajo de los niños.

Progresión en los **retos** de la experiencia musical, por ejemplo incrementando:

- El grado de implicación de los niños hacia la música y hacia la experiencia musical.
- La longitud y complejidad del material rítmico y melódico, desarrollando las habilidades de los niños para cantar con afinación.
- El uso expresivo del tempo, la dinámica, el timbre y la textura.
- La longitud de la memoria musical de los niños y su precisión en el uso de los grafismos.
- El entendimiento de los niños hacia los elementos de la música.

Progresión en la **calidad** del resultado, por ejemplo incrementando:

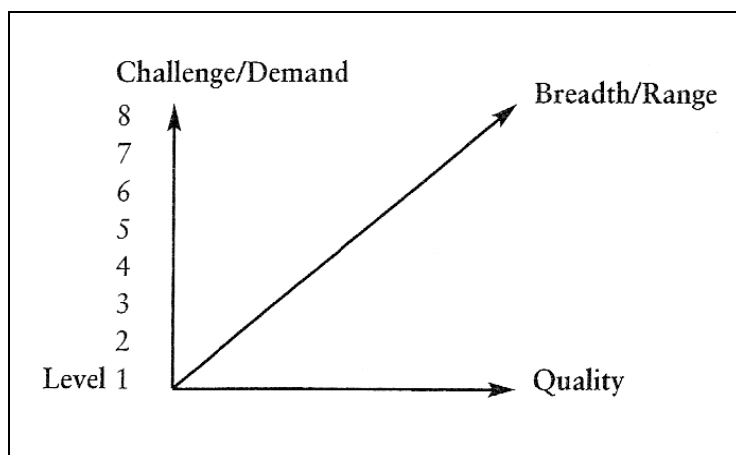
- La confianza, la independencia y la capacidad individual.
- La sensibilidad y la expresión de los niños hacia la música, por ejemplo tocando mejor una pieza musical simple.
- La creatividad de las respuestas de los niños, por ejemplo su capacidad para producir resultados inesperados.

- La capacidad de los niños para comunicar sus propias intenciones a través de la música.

Una orientación interesante sostiene que la calidad en música no solo depende de la precisión sino más bien de la forma en la que los sonidos se usan de forma expresiva. Por ejemplo, una respuesta musical puede comunicar un estado de ánimo, o un sentimiento fuerte incluso cuando algunas notas se perdiesen o se tocaran de forma poco precisa.

Otra de las ideas interesantes es el hecho de señalar que en música es más efectivo revisar y consolidar lo aprendido que constantemente intentar cosas nuevas. El objetivo debería ser hacer más o menos en orden a la obtención de lograr calidad. Sin lugar a dudas, la calidad musical requiere confianza e independencia y esto debería desarrollarse constantemente. En este sentido, las recomendaciones del currículum tras terminar la revisión sobre esta cuestión indica que el objetivo fundamental de la educación musical es ayudar a los niños para que aprecien y consigan música de calidad.

Las tres dimensiones de progresión en música descritas anteriormente están reflejadas en los ocho niveles de progresos por asignatura que describe el Currículum Nacional.



*Gráfico 2.1 – Las dimensiones de progresión en música reflejadas en los niveles de progresos.
(National Curriculum for England 2000)*

Cada una de las interesantes aportaciones realizadas por la propuesta inglesa, inciden sobre manera a la hora de que el profesor la adopte y la incorpore a la docencia. Otra aportación que repercutirá en la utilización de la música es el que establece la progresión en amplitud, retos y calidad dentro de las siguientes categorías de progresión:

- destrezas en progresión, cantando, escuchando y respondiendo, por ejemplo a través del movimiento y de la danza.
- destrezas descriptivas, usando y controlando la expresividad de los elementos de la música.
- destrezas disciplinares, rítmicas las cuales desarrollan el sentido del pulso o del ritmo y melódicas que desarrollan el sentido del tono y de la frase.
- destrezas en conjunto, interpretando música con otros.

Teniendo en cuenta estas categorías o líneas de progresión para la música vamos a comentar a continuación los principales aspectos que se han identificado como esenciales en la delimitación de cada una de las cuatro categorías, facilitadoras a su vez de la utilización de la música en las prácticas educativas:

Destrezas en progresión - Cantar

La progresión en la actividad de *cantar* es considerada en el curriculum nacional de Inglaterra como muy importante al ser considerada la voz el instrumento más inmediato. Proporciona medios para compartir el hacer música de forma espontánea con otros niños sin tener en cuenta la edad, el sexo, la habilidad u orígenes.

Casi todos los niños son capaces de cantar. Mientras que algunos niños son capaces de cantar de forma afinada con muy poca ayuda, la mayoría necesitan que se les enseñen cómo encontrar y controlar sus voces cantadas. En el currículum se le recuerda al profesor que algunos niños tienen una voz que es de forma natural más alta o más baja que la otros niños y que por lo tanto pueden encontrar muchas dificultades para adecuar su voz al tono de una canción que se mueve en un registro que no es el suyo natural. En este caso para aquellos niños que les resulta difícil entonar, puede ser efectivo dejarles cantar en su forma natural y ayudarles paso a paso para que su voz se vaya moviendo hacia registros más altos o más bajos.

Destrezas en progresión – Escuchar y responder

Los profesores deben de ayudar a los niños para ampliar la longitud de la música que escuchan y tocan. A los niños les gusta lo que conocen por lo tanto un objetivo muy importante en la educación musical es el ayudarle a que conozcan una gran variedad de diferentes tipos de música. Cuanto más joven es el niño más abierto es a músicas que no les resulta familiares.

Destrezas descriptivas y disciplinares

Uno de los hallazgos más interesantes en el análisis de esta propuesta para música ha sido la distinción entre destrezas descriptivas, por ejemplo la capacidad para utilizar sonidos en la descripción de historias, y destrezas disciplinares, por ejemplo el sentido del pulso y de la melodía.

El desarrollo de **destrezas descriptivas** es esencial porque permite a los niños explorar la forma en la que los sonidos pueden comunicar imágenes concretas y abstractas. Al principio los niños tienden a encontrar más fácil hacer efectos sonoros, por ejemplo el sonido del goteo del agua de un grifo, pero también habría que animarlos a que exploraran el uso de sonidos más abstractos por ejemplo, el de los sonidos que pudieran describir una escena en el campo.

El desarrollo de **destrezas disciplinares** es también vital para todos los niños si han de seguir progresando en música en etapas posteriores, por ejemplo, el niño que no ha desarrollado el sentido del pulso le resultará muy difícil las clases de interpretación de canciones y de música. El desarrollo de las destrezas disciplinares debe de hacerse de tal manera que implique la expresión musical, por ejemplo el que los niños reconozcan que sutiles cambios de timbre y de dinámica pueden hacer más interesantes los sonidos de la música.

Una apreciación interesante es la que sugiere que las destrezas descriptivas y disciplinares se deben desarrollar de forma conjunta, por ejemplo, en algunas prácticas las actividades descriptivas conducirán a las disciplinares y viceversa.

Destrezas de conjunto

Los profesores deben ayudar a los niños para que comprendan lo importante que es la contribución de un individuo en un grupo para el éxito en el resultado final y de lo importante que es también el trabajo en clase de todo el grupo.

Alfabetización musical

El National Curriculum exige que los niños desarrollen la capacidad para usar notaciones musicales relevantes. Dentro de esta progresión hay pasos pequeños que deberían de darse dentro de esta etapa, por ejemplo cuando los niños de Key Stage 1 hacen la notación de lo que escuchan se podría muy bien comenzar por dibujar el instrumento que hace el sonido.

También podrían comenzar en esta etapa a describir la forma en la que el sonido se hace, por ejemplo, dibujar círculos para representar los golpes en un tambor. Seguidamente podrían crearse símbolos más abstractos para los sonidos. La mayoría de las notaciones tienden a apoyarse en lo abstracto. Los niños deberían de estar familiarizados al final de esta etapa con algunas de las formas en las que los sonidos se pueden representar.

2.2.4 El esquema de trabajo: una guía para los profesores en Inglaterra

Descripción

En el año 2000, el QCA (Autoridad para la enseñanza de currículum y responsable de las calificaciones) y el Departamento para la Educación y el Empleo, ponen en marcha una estrategia cuyo objetivo es mejorar los resultados académicos de los alumnos de 5 a 11 años en el ámbito de la educación musical. Para asegurar el éxito de esta iniciativa se comienza por ofrecer a todos los profesores, a los colegios y a las autoridades educativas locales un esquema de trabajo de referencia en donde se detallan los planes a medio y a largo plazo que se pueden diseñar para trabajar la música en las etapas de Key Stage 1, 2, 3 y 4.

Los materiales en este esquema de trabajo de referencia se han desarrollado utilizando los programas de estudio para música que establece el currículum nacional y muestra como se puede enseñar la música a los niños teniendo en cuenta los diferentes niveles que confluyen a esas edades. La implementación de esta propuesta no es obligatoria aunque las autoridades educativas recomiendan encarecidamente su conocimiento y puesta en práctica. Sin embargo también manifiestan que se puede utilizar la totalidad del esquema de trabajo o una parte pequeña, todo está en función de lo que los profesores consideren necesario y útil. Los profesores también pueden usar este esquema de trabajo como un medio para desarrollar o mejorar sus propios esquemas, modificando, añadiendo o quitando material en función de lo que consideren oportuno con el objetivo de que la práctica musical se ajuste mejor a la realidad de sus alumnos y a las prioridades curriculares de los propios centros educativos. A pesar de que existe cierta autonomía para interpretar y ajustar estos materiales a las características de los alumnos, se señala también que siempre hay que tener en cuenta que lo más importante es que los niños tienen que ser motivados para que disfruten y se sientan realizados en la música.

It is important to stress that children differ from school to school. Each school's ethos and tradition will offer a range of alternative approaches for the scheme of work. The most important thing is that children are motivated to enjoy and succeed in music.
(QCA. 2000)

Centrándonos en la etapa de Key Stage 1, el esquema de trabajo para música desarrollado por las autoridades educativas muestra:

- Como el contenido del programa de estudio para KS1 se puede dividir en siete unidades de trabajo muy manejables.
- Como las unidades se pueden secuenciar a través de una etapa.
- Como mantener el desarrollo de las destrezas musicales que necesitan un desarrollo continuo a lo largo de toda la etapa.
- Los objetivos de aprendizajes, los conocimientos, destrezas y comprensión esenciales que proporcionan el enfoque idóneo para su desarrollo y que requieren consolidación y refuerzo durante toda la etapa.

- Las expectativas de conocimiento, destrezas y comprensión que los niños tendrán que adquirir al final de cada unidad.
- Como las unidades se enlazan unas con otras, se pueden apoyar en otras formas de expresión, especialmente la danza y enlazar con otras áreas del currículum.

Las unidades

Una unidad es un conjunto coherente de trabajo diseñado para un periodo medio de tiempo, puede coincidir con un trimestre o menos.

En este esquema de trabajo para música se definen siete unidades para ser desarrolladas durante la etapa de Key Stage 1 (5-7 años). En el cuadro 2.6 detallamos cada una de ellas.

UNIDADES DE TRABAJO PARA MUSICA
Key Stage 1 – Years 1/2 (5 - 7 años)
Unidad 1 - Destrezas / Aptitudes en progreso
Unidad 2 - Sonidos interesantes. Explorando los sonidos
Unidad 3 - Lo largo y lo corto de los sonidos. Explorando la duración
Unidad 4 - Sintiendo el pulso. Explorando el pulso y el ritmo
Unidad 5 - Despegando. Explorando el tono
Unidad 6 - ¿Qué es la partitura?. Explorando instrumentos y símbolos
Unidad 7 - Explorando el timbre, el tempo y la dinámica

Cuadro 2.6 – Unidades de trabajo para música en la etapa de Key Stage 1 (5-7 años) – (QCA. 2000)

QCA clasifica las unidades en dos tipos:

Unidad continua (Unidad nº1)

Se aclara que esta unidad se puede enseñar bien en sesiones semanales o bien en periodos cortos cuando surja la oportunidad, (por ejemplo, en el recreo o al final del día.) La intención es que esta unidad se constituya en el centro del programa para música y sea ampliada y apoyada por el resto de las unidades.

Unidades basadas en la exploración (todas las demás unidades)

Estas unidades se pueden enseñar en sesiones semanales o menos frecuentemente pero en periodos de tiempo más amplios. Estas unidades están basadas en la exploración no han sido diseñadas para trabajarlas de forma separadas de la unidad continua (nº1). Deben de relacionarse directamente con ésta a través de objetivos de aprendizaje y a través de actividades que se puedan usar en ambos tipos de unidades.

El **número de unidades** que plantea este esquema de trabajo para la etapa proporciona, según las autoridades educativas que han diseñado la propuesta, el nivel *mínimo* de experiencias musicales necesarias para que los niños consigan un programa de música equilibrado. La intención de las autoridades es que estas unidades se vean ampliadas y reforzadas por otras unidades complementarias desarrolladas por el profesor o elegidas de publicaciones sobre este tema. Se considera que proporcionan un *marco de trabajo* a la hora de usar y desarrollar unidades adicionales. El objetivo debería ser asegurarse de que la gran mayoría de los niños consigan alcanzar las expectativas de aprendizaje al final de la etapa. Asimismo se sugiere que las unidades para Key Stage 1 deberían de ser desarrolladas en la *secuencia de las unidades* establecida ya que cada unidad ha sido diseñada para construirse sobre las anteriores y formar otra capa de conocimiento. De esta manera puede haber progresión a través del programa para el primer y segundo año. La figura 2.2 que denominamos “líneas de progresión a través de las unidades” muestra como las unidades específicas están enlazadas a través de programas de estudio.

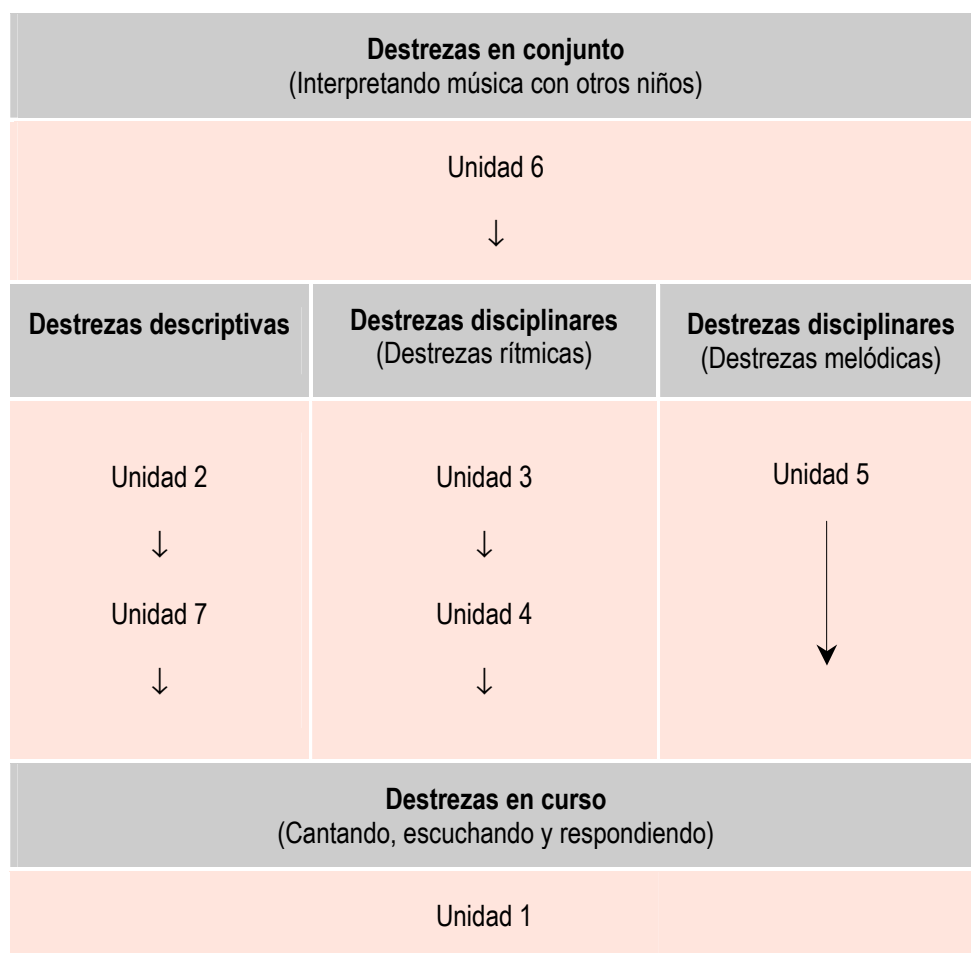


Figura 2.2 - Líneas de progresión a través de las unidades de trabajo para música en la etapa de KS 1 (5-7 años)

Las autoridades educativas manifiestan que uno de los temas de mayor dificultad a la hora de diseñar este esquema de trabajo fue equilibrar la necesidad de progresión con la necesidad de animar a todos los profesores para hacer música como una parte integral del trabajo de clase. La enseñanza de la música puede ser muy exigente y algunos profesores podrían necesitar de apoyo en especial en etapas posteriores a KS1. Se aconseja que por ejemplo los profesores comiencen con las unidades que incorporan destrezas descriptivas (las números 2 y 7) y repasarlas en más de una ocasión ya que sirven como puntos de partida hacia las otras unidades.

Selección del repertorio

Para asegurar el éxito de esta propuesta, las autoridades educativas hacen ver al profesor de que es preciso experimentar en la clase con el mayor número de tipos de música posible. Cada unidad debe proporcionar una oportunidad para escuchar músicas de diferentes épocas y lugares, por ejemplo se sugiere:

- Música clásica, folk y popular.
- Música de diferentes culturas, incluyendo la inglesa, europeas, africanas y orientales.
- Música actual y también del pasado.
- Música de reconocidos intérpretes y compositores.

Además se aclara al profesor que la intención aquí es que los niños escuchen la música de dos formas. Se propone que los niños escuchen:

- Piezas seleccionadas varias veces para desarrollar *la profundidad* de entendimiento.
- Un número de extractos cortos seleccionados para desarrollar *la amplitud* de la experiencia y reforzar el aprendizaje en la unidad.

Otra peculiaridad que hemos identificado en las unidades es el hecho de que a menudo utilizan canciones infantiles como ejemplos, si bien se orienta a los profesores a que también elijan otras canciones apropiadas al interés y madurez de la clase.

Enlaces con otras unidades

Integrar hoy la música en el contexto educativo debe dar lugar a suscitar cambios y mejoras reales que transformen las prácticas educativas. En este sentido la música aparte de hacer su propia y característica contribución al currículum de la escuela, también contribuye a aplicar otros objetivos de la educación. Entendemos que la música no solo debe desarrollar y consolidar destrezas musicales, de conocimiento y de entendimiento sino también debe enriquecer el aprendizaje de otras asignaturas.

El currículum inglés da pie a este cambio ayudando al profesor a que entienda cómo la música puede contribuir al desarrollo formativo y a ampliar aspectos de asignaturas como la alfabetización, la educación física, el arte, el diseño, las TIC, las lenguas extranjeras, la educación social, de la salud y la ciudadanía (PSHE) y las destrezas de pensar.

En el cuadro 2.7 recogemos la propuesta identificada en el esquema de trabajo para música en KS1 objeto de análisis donde como podemos observar, el uso de la música puede contribuir a mejorar la comprensión de otros aprendizajes.

La música puede enriquecer la comprensión mediante	A través de:	Por ejemplo:
Tiempo, lugar y cultura	Proporcionando una ventana a través de la cual podemos observar otras sociedades mediante la exploración de las palabras utilizadas en las canciones y la forma en la que se usa la música, por ejemplo durante un acto religioso, como entretenimiento en el hogar, en el trabajo etc.	En las asignaturas de historia, geografía, arte y diseño, educación religiosa y en PSHE
Estado de ánimo y emoción	Proporcionando un estímulo para un trabajo expresivo y en otras formas artísticas, debates sobre los sentimientos	En la danza, drama, inglés, arte y diseño, educación religiosa y en PSHE
Estructura	Proporcionando ejemplos auditivos de formas en las cuales las ideas pueden ser desarrolladas, repetidas y conectadas	Escribiendo poemas y creando danzas
Sonido	Explorando las formas en la que los sonidos se pueden cambiar	En ciencias

Cuadro 2.7 – Ejemplos de aprendizajes que se pueden mejorar a través de la música
(Reconocidos tras revisar el esquema de trabajo del QCA. 2000)

En esta misma línea las autoridades indican que los primeros años de los niños, la música es una ayuda para la memoria, por ejemplo, ayuda a que los niños recuerden los números, el alfabeto y otras secuencias como los días de la semana y meses del año a través de canciones, cánticos y rimas. También consideran que la música puede contribuir a mejorar materias específicas del currículum escolar. Entre las asignaturas que enlazan con la música, según la propuesta revisada de esquema de trabajo están:

- 1.- La alfabetización.
- 2.- Las lenguas extranjeras.
- 3.- PSHE (Educación personal, social y de la salud.)
- 4.- Destrezas para pensar.

Reconociendo que esta línea que enmarca a la música en el desarrollo del aprendizaje de otras asignaturas es clave en nuestra investigación, pasaremos a

continuación a realizar algunos comentarios sobre la misma tras revisar la propuesta de esquema de trabajo destacando las principales aportaciones de estos enlaces.

1.- Alfabetización

La música es una forma distintiva de comunicación y cada oportunidad debería de ser usada para animar a los niños a responder a preguntas a través de demostraciones, por ejemplo a los niños habría que preguntarles que nos enseñen como alguna cosa puede ser mejorada en vez de hablar genéricamente sobre ella. Sin embargo el lenguaje hablado también desempeña una parte muy significativa al permitir a los niños desarrollar su comprensión musical es por ello que la música contribuye de una forma muy eficiente al desarrollo de la alfabetización. Los niños pueden desarrollar destrezas de lenguaje mediante :

- Cantar canciones prestando atención a sus mensajes, a la dicción y con una conciencia de frase.
- Usar sus voces a la hora de componer e interpretar de forma creativa y descriptiva.
- Intercambiar ideas y puntos de vista junto con otros niños en las actividades musicales en clase.
- Hacer preguntas a los niños con la idea de que se les ayude a aclarar los temas, a consolidarlos, a descubrir otras visiones e incrementar su comprensión.
- Respondiendo a preguntas que requieran:
 - Análisis y atención a los hechos (memoria). ¿Qué hiciste?, ¿Qué sonidos se utilizan?
 - Razonamiento. ¿Porqué hiciste eso?
 - Evaluación. ¿Qué tal fue de bien? ¿Cómo se podría mejorar?, ¿Qué efectos produciría?
 - Creatividad. ¿Cómo crees que lo pudieras haber hecho mejor?, ¿Se podría hacer de una forma distinta?

2.- Lenguas extranjeras

Las lenguas extranjeras introducidas mediante la selección de canciones de otros países de distinta habla. El cantar canciones en otro idioma es también efectivo para el desarrollo musical y anima a los niños a hacer uso de sus propias voces cantadas.

3.- PSHE (Educación Personal, Social y de la Salud)

PSHE sirve para apuntalar a todas las unidades. A través de los esquemas de trabajo de música a los niños se les ayuda a:

- Desarrollar seguridad y responsabilidad y sacar el máximo de sus habilidades, por ejemplo compartiendo opiniones y explorando las emociones, tomando la dirección en una interpretación o en una actividad de composición y reconociendo y ampliando sus destrezas mediante el aprendizaje a la hora de tocar un instrumento fuera de la clase.

- Desarrollar buenas relaciones y mostrar respeto hacia las diferencias entre unos y otros, por ejemplo mediante la creación de músicas en trabajos en grupo, reconociendo la aportación de otros y experimentando y disfrutando de la música de otras épocas y culturas.

4.- Destrezas para pensar

Muchos aspectos de la educación musical contribuye al desarrollo de destrezas para pensar. Los siguientes ejemplos muestran como diferentes destrezas de pensar se pueden desarrollar en cada unidad:

- Destrezas de información-procesamiento. Estas destrezas se pueden desarrollar y demostrar en música cuando los niños identifican formatos y cambios en sonidos, por ejemplo haciendo el sonido cada vez más alto o más bajo, cada vez más fuerte o cada vez más pausado hacia el silencio.
- Destrezas de razonamiento. Estas destrezas se pueden desarrollar y demostrar en música cuando los niños eligen unos sonidos en particular y cómo la música crea diferentes efectos y estados de ánimo.
- Destrezas de indagación. Estas destrezas se pueden desarrollar y demostrar en música cuando los niños prueban con diferentes ideas mediante la combinación de sonidos y hacen mejoras a través de pruebas e identificación de los errores.
- Destrezas de pensamiento creativo. Permiten a los niños generar y ampliar ideas, sugerir hipótesis, aplicar razonamientos y buscar resultados alternativos e innovadores. Estas destrezas se pueden desarrollar y demostrar en música cuando los niños asumen la propiedad de sus propios trabajos y cuando trabajan de forma personalizada. Cuando el profesor permite a los niños tomar sus propias decisiones sin influencias es una parte crucial para permitir el desarrollo creativo. La creatividad en música no es solo una destreza de pensar, puede surgir de forma intuitiva.
- Destrezas de evaluación. Se desarrollan y se demuestran en música cuando los niños expresan pensamientos y sentimientos acerca de la música con seguridad.

Trabajos en casa y lecciones externas

La última recomendación identificada en el esquema de trabajo que las autoridades educativas proporcionan a los profesores como medida de apoyo para la integración de la música en las prácticas se refiere a que muchas unidades les proporcionan oportunidades para definir y establecer tareas que merecen la pena ser completadas fuera del horario de clase. Estas tareas aconsejables podrían ser:

- Identificar música que ilustre los puntos principales de la unidad, llevándola a la escuela y discutiendo el porqué se eligieron.
- Escuchar música en diferentes situaciones e identificar el cómo y el porqué se usa.
- Practicar modelos rítmicos y melódicos.

- Recoger ideas para trabajos de composición, por ejemplo modelos melódicos que se escuchan en una estación de ferrocarril.
- Preguntar a los padres, cuidadores, abuelos y amigos de la familia sobre la música que les gusta y el porqué de esa elección.

CAPÍTULO III

LA FORMACIÓN Y EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO DE LA ETAPA INFANTIL EN LA MÚSICA Y SU ENSEÑANZA

Capítulo III:

LA FORMACIÓN Y EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO DE LA ETAPA INFANTIL EN LA MÚSICA Y SU ENSEÑANZA

Una adecuada formación de los profesores para la incorporación de la música en su práctica profesional es un elemento determinante en la aplicación del currículum de música en la educación infantil. La introducción de la música de manera efectiva en la educación infantil pasa sin lugar a dudas porque las instituciones de formación ofrezcan programas especializados y de calidad.

En este sentido, abordaremos la formación y el perfeccionamiento del profesorado en música y su enseñanza en los dos espacios geográficos donde se desarrolla nuestro estudio. Se ofrecen las bases y principios de actuación más adecuados para la formación en este ámbito ante las nuevas demandas. Finalmente se analiza los principales retos que tiene la educación en música y que se deben tener en cuenta en cualquier propuesta de formación de estos profesionales.

De esta forma, los aspectos que vamos a abordar en este capítulo no solo nos pueden permitir entender el estado de la cuestión sino también nos pueden ayudar a comprender el análisis de los datos y las conclusiones de la investigación.

3.1 La música en la formación inicial del maestro en educación infantil

El Real Decreto del 30 agosto de 1991 establece el título universitario oficial de maestro especialidad en educación infantil y las directrices generales propias del plan de estudios que se desarrollará en las distintas universidades españolas. Hemos podido constatar que esta titulación recoge una necesidad formativa en el campo de la música y su didáctica. Se trata de una formación muy escasa, que no capacita para la implementación de la música en el currículum de la educación infantil, y que no da respuestas a las nuevas exigencias musicales derivadas de las actuales estructuras educativas, culturales y sociales. Como señala Díaz, M. (2004):

Somos conscientes de que una mayoría del profesorado de Infantil demanda formación en educación musical. Por otra parte, la formación que están recibiendo los especialistas de Educación Infantil, que actualmente se forman en nuestras universidades, es a nuestro modo de entender muy escasa. (p.6)

El mismo Real Decreto establece el título universitario oficial de maestro especialidad en educación musical. Este título que capacita para impartir la asignatura de música en las escuelas en la etapa de educación primaria – 6 a 12 años – ha significado un enorme avance en la educación musical en nuestro país. En este sentido, coincidimos con Díaz, M. (2000) cuando señala que:

La figura del maestro especialista en educación musical, para la enseñanza primaria, regulada en la LOGSE, viene a ser una lógica para la normal impartición de esta parcela educativa y poder vencer así, la inercia de arrinconamiento sufrida sistemáticamente en el pasado, lo que ha supuesto para la educación musical española un retraso de casi cincuenta años, con respecto a su evolución en algunos países de nuestro entorno. La LOGSE, deja atrás una historia de sinsabores y de desencuentros de la Música con respecto de las enseñanzas y de los diferentes planes de estudio que han ido regulando el desarrollo educativo a lo largo de este siglo. (p.13)

Si la formación de los especialistas en educación musical en las distintas universidades de España supuso un impulso efectivo para la educación musical en la etapa de primaria, la formación musical del maestro en educación infantil continuó, como hemos señalado al inicio, siendo cuando menos ineficaz e insuficiente sin poder ofrecer una educación musical de calidad. Los planes de estudio que surgieron a partir del anterior Decreto mencionado continuaron sin dedicar suficiente atención a la formación musical de este futuro maestro. Es por esto que en numerosos centros de educación infantil, el propio especialista en educación musical es el que se encarga de la formación musical de los más pequeños. Encontramos que, como señala Díaz, M. 2004, algunas administraciones educativas tienen en relación a la figura del especialista diferentes criterios, por ejemplo:

En la Comunidad Autónoma Vasca, el Especialista de Música se ha incorporado en la mayoría de los centros a la Etapa de Infantil (no de forma obligatoria), impartiendo 1 hora semanal al alumnado de 4 y 5 años. (p.6)

En este sentido, pudiera parecer que no terminamos de entender que desde el nacimiento hasta los 6 años, la música puede desempeñar un importante papel en el desarrollo de las capacidades humanas, - expresión, creatividad, comunicación, ... - que todos los niños demuestran desde los primeros momentos de su vida. Nos identificamos con Díaz, M. (2004) cuando señala:

Que la música es un importante elemento educacional desde los primeros años de vida del niño es un hecho constatado, sin embargo, en muchas ocasiones seguimos estando ajenos a esta realidad. El niño nace con una disposición natural hacia el hecho sonoro y musical, los investigadores así lo constatan en sus cada vez más numerosos estudios realizados. Solo cabría entonces preguntarnos, ¿estamos enseñando en nuestras universidades acorde con los resultados de las investigaciones actuales? y, por otro lado, las instituciones educativas que diseñan los currículos, ¿son conscientes de la importancia del resultado de estas investigaciones? (p.118)

A partir de estas consideraciones de introducción, podríamos decir que la música ha sido contemplada como una signatura complementaria en todos los planes de estudio que han ofrecido las universidades para la titulación de maestro en las distintas especialidades.

Si nos detenemos en los planes de estudio de magisterio de 1971, al que haremos referencia más adelante en el análisis de los datos, comprobamos como la asignatura de Música aparece como materia común a todas las especialidades. Con una presencia mínima, la formación musical sufre alguna mejora al tenerse en cuenta el desarrollo psicoevolutivo del niño y cómo se realiza el proceso de enseñanza y aprendizaje musical en él.

En 1991, cuando se establece el título oficial de maestro en educación infantil, la música no varía de manera sustancial. Está algo más presente en los programas al aumentar ligeramente el número de créditos respecto al anterior plan de estudios. A pesar de la nueva estructura de dichos planes en créditos obligatorios de universidad, troncales, optativos y de libre configuración, no se establece de forma explícita cual debe ser la formación musical del futuro maestro en educación infantil. Nos encontramos con un plan de estudios que nos marca las asignaturas en las que el profesor se debe formar con unos descriptores oficiales poco concisos y con unos créditos de enseñanza que el alumno debe cursar, a todas luces, insuficientes.

En 1998 se vuelven a retomar los planes de estudios conducentes a la obtención del título universitario de maestro en sus diferentes especialidades, realizando reajustes y pequeñas modificaciones de mejora en el contenido de los programas. Esta reforma tampoco supone un avance significativo en la formación musical inicial del maestro en la educación infantil.

Actualmente, la presencia de la música y de su enseñanza en los planes de estudio de maestro en la educación infantil de cada Facultad o Escuela Universitaria de Formación del Profesorado puede ser diferente. En España, después de realizar una revisión, podemos señalar que todas las titulaciones de maestro en educación infantil integran en el currículum de formación la materia troncal *Desarrollo de la Expresión*

Musical y su Didáctica para la que se establece un mínimo de seis créditos de docencia. Ahora bien, cada universidad determina el aumento o no de estos créditos así como el contenido y la orientación de la materia a enseñar. Además hemos podido constatar como se imparten diferentes materias obligatorias u optativas relacionadas con la música y su didáctica según el criterio particular de cada universidad e incluso, dentro de una misma universidad, dependiendo del campus universitario donde se desarrolle la docencia.

3.1.1 La formación inicial de los profesores en Galicia

En Galicia, las tres universidades existentes, la Universidad de Santiago (campus de Santiago y Lugo), la Universidad de Vigo (campus de Orense y Pontevedra) y la Universidad de A Coruña, ofrecen la titulación de Maestro en Educación Infantil.

En las tres universidades gallegas la materia “Desarrollo de la expresión musical y su didáctica” cuenta con una carga docente obligatoria de nueve créditos repartidos en dos cursos académicos.

La oferta de materias optativas relacionadas con la música y su didáctica es variada dependiendo de cada universidad. En este sentido, la más destacada por el número y diversidad es la Universidad de Santiago que oferta las siguientes materias: Audición musical na educación infantil, Agrupacions musicais, Conxunto coral, Historia de la música e do folklore en el campus de Santiago, y Expresión vocal e canto, Conxunto instrumental escolar. Música e movemento en el campus de Lugo. Le sigue la Universidad de Vigo con la oferta de una sola materia optativa: Audición musical y la Universidad de A Coruña con ninguna oferta de optatividad relacionada con la música.

Esta revisión de los planes de estudios nos permite señalar la extrema escasez de formación musical que puede recibir un titulado de maestro en educación infantil en las universidades gallegas.

Centrándonos en la formación troncal y obligatoria que todos los futuros maestros de educación infantil reciben, se detectan déficits en la planificación de las materias que impiden que el alumno adquiera las competencias básicas necesarias para desarrollar de manera efectiva, con independencia y con seguridad la enseñanza de la música en la educación infantil.

En el caso concreto del actual plan de estudios para la formación inicial del profesorado de Educación Infantil de la Universidad de Santiago de Compostela en el Campus de Lugo, la capacitación docente para el desarrollo de la Expresión Musical y su Didáctica esta encargada a dos Áreas de Conocimiento:

- Área de Música con la asignatura *Música* en el primer curso con un total de 4,5 créditos.
- Área de Didáctica de la Expresión Musical con la asignatura *Expresión Musical e a súa Didáctica* en el tercer curso con un total de 4,5 créditos.

Expresión Musical e a súa Didáctica es una materia que se imparte en el tercer y último curso de la carrera y que, por lo tanto, debe suponer el afianzamiento de los conocimientos didáctico-musicales adquiridos en el primer curso y el cierre en la adquisición de las competencias necesarias para poder intervenir a través de la expresión musical en la educación infantil. Pero esta función de la materia no se realiza, ciertas dificultades y problemas hacen que este cumplimiento se halle fuera de nuestro alcance:

1. Si atendemos a la carga troncal podemos considerar que la presencia de la Música y su Didáctica en este plan de estudios es bastante reducida. Nueve créditos de carácter troncal resultan totalmente insuficientes para poder ofrecer una formación didáctico-musical de calidad al futuro profesor de educación infantil.
2. Si nos fijamos en las determinaciones legales para la materia que nos ocupa “*Objetivos, contenidos y actividades en la educación musical. Metodologías para la formación Musical*”, dicho requerimiento oficial presupone que el alumno cuenta con una preparación musical que podríamos denominar básica, que el alumno ha desarrollado una comprensión sobre la naturaleza de la música y que estos conocimientos le van a permitir adquirir las competencias didácticas para poder intervenir en la educación infantil a través de la expresión musical.
Lamentablemente la mayoría de los alumnos al comienzo del curso no alcanzan estos prerrequisitos musicales que son sin duda imprescindibles para la consecución de las demás competencias propias de la materia.
3. Otro aspecto importante se refiere a la planificación tradicional de esta materia. Sus objetivos se encuentran alejados de los propósitos de la convergencia con Europa con una relación no muy ajustada con las competencias musicales propias del docente de educación infantil. En el caso de los contenidos estos se presentan organizados por bloques poco coherentes con el número de créditos de la propia disciplina. Además, no se establece una distinción entre los contenidos básicos, esenciales y los contenidos de ampliación y tampoco se señala la relación entre unos temas y otros.

Principales dificultades en el desarrollo de la formación

Además de los anteriores déficits detectados en la planificación de las materias obligatorias en el campus de Lugo, hay otros problemas y dificultades encontrados en la formación que los futuros maestros en educación infantil reciben en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Lugo para el desarrollo de la materia *Expresión Musical e a súa Didáctica*. Entendemos que las principales dificultades encontradas en el desarrollo de la docencia de esta materia refleja con bastante acierto la situación actual de un gran número de Facultades de Ciencias de la Educación y Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado en España.

En relación a los problemas y dificultades encontradas en el desarrollo de su enseñanza señalamos las más significativas:

Dificultades para que el alumno se exprese a través de la música de forma natural

El alumno manifiesta al comienzo del curso una falta de seguridad individual y dentro del grupo para realizar la “*Práctica*” que corresponde al proceso de aprendizaje de la materia. Se observan dificultades para desarrollar sus capacidades expresivas y comunicativas a través de la expresión musical.

Por ejemplo, a la mayoría de los alumnos que están alrededor de los veinte años de edad les cuesta cantar cualquier canción por muy elemental que sea. Su inseguridad en la emisión y el trance a exponerse a ser escuchados por el resto de sus compañeros les produce un bloqueo considerable.

Esto ha supuesto un obstáculo en la transferencia de los aprendizajes musicales y didácticos propuestos. El alumno en ese momento tiene dificultades para centrar su atención adecuadamente en los contenidos que se están trabajando en la clase.

Dificultades para conseguir una adecuada profundidad del aprendizaje

El alumno presenta al comienzo del curso dificultades para comprender y asimilar los elementos de la música que son básicos para trabajar la educación musical de los niños en la etapa de infantil, tales como el sonido, el ritmo, la melodía, la estructura y los planos sonoros.

Por ejemplo, muchos alumnos no han desarrollado un sentido del pulso encontrando muy difícil una progresión en el aprendizaje de canciones y en la interpretación de músicas.

La mayoría de los alumnos no han desarrollado la capacidad para usar, a nivel básico, las notaciones (blanca, negra, corchea, notas y su colocación en el pentagrama) en composiciones infantiles significativas. Este déficit influye sobre manera a la hora de aprender, por ejemplo, acerca de las notaciones para música instrumental y vocal del repertorio infantil.

Estas carencias en el conocimiento del lenguaje musical dificulta y retrasa de forma importante una adecuada profundidad y extensión en el aprendizaje de los contenidos fijados para la materia.

Dificultades para desarrollar contenidos de ampliación

El tiempo requerido en el desarrollo de los contenidos esenciales suele ser superior al estimado en la planificación de la materia. Por esto, no es posible trabajar otros considerados de ampliación. El criterio que se emplea es el de no incluir en el proceso de aprendizaje aquellos contenidos no esenciales en la capacitación docente para el desarrollo de la expresión musical y su didáctica en la educación infantil, por ejemplo, los incluidos en el tema: Iniciación en las TIC, su uso para la enseñanza y el aprendizaje de la música.

Entendemos que estas cuestiones explican en parte que los alumnos tengan serias dificultades para abordar con éxito el desarrollo de una adecuada enseñanza de la música al incorporarse al trabajo en los centros de educación infantil o en otros espacios educativos como pueden ser: jardines de infancia, ludotecas, talleres de actividades

musicales (como por ejemplo de construcción de instrumentos, de juegos con canciones, de danzas infantiles) o incluso en campamentos.

Otras instituciones de formación y perfeccionamiento

Antes o después de embarcarse en los estudios de maestro en educación infantil, el alumno universitario ha tenido de una manera u otra contactos diversos con la música: es posible que algunos hayan tenido en el círculo familiar la suerte de tener experiencias musicales más o menos importantes como cantar, bailar y usar instrumentos musicales. Puede ser que también por su interés personal hacia la música algunos alumnos hayan reconocido y explorado cómo se pueden combinar los sonidos y hacer variaciones, por ejemplo, sacar los acordes en la guitarra de canciones conocidas. Algunos habrán adquirido destrezas musicales al formar parte de una comunidad musical, como en un coro, en una agrupación folklórica. La mayoría, a través de las instituciones educativas habrán comunicado sus ideas, pensamientos y sentimientos mediante el canto de canciones y el uso de instrumentos musicales.

Estamos planteando, por tanto, que además de la formación que se ofrece en los centros de formación del profesorado hay otros escenarios en los que se puede adquirir una gran diversidad de experiencias musicales individuales que pueden ser de gran ayuda no solo para alcanzar una perspectiva mucho más sólida de las materias que se ofertan en la titulación sino también para conseguir una mayor seguridad en la integración de la música en la práctica educativa. Nos referimos básicamente a los Centros de Formación y Recursos (CEFORES) y a los Conservatorios de Música.

Respecto a los primeros, hay que señalar que en la comunidad autónoma gallega desde la creación de los centros de formación permanente del profesorado en la década de los 80 con la LOGSE, han ido desarrollando una lenta pero constante función en la formación de los profesores en servicio sobre diversos ámbitos de la educación musical. En la actualidad los CEFORES, centros de formación y recursos, dependientes de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, se sitúan en A Coruña, Ferrol, Lugo, Santiago, Orense, Pontevedra y Vigo. Gestionan diversas actividades formativas referidas al área de educación musical (cursos, jornadas, encuentros), prestan servicio de asesoramiento y de gestión a diversos grupos de trabajo, seminarios permanentes y proyectos de formación en centros.

En relación ahora a los Conservatorios de Música, se trata de uno de los pilares fundamentales en la red de musicalización a través de la cual se puede asimismo formar el profesorado. Si bien en Galicia, no son muchos los profesores de educación infantil que cursan o han cursado estudios musicales en estas instituciones educativas, como confirmaremos más adelante en el análisis de los datos, entendemos que esto pudiera ir cambiando por la notable mejora en el número de estos centros, que permitirán mejorar de forma importante la formación musical de estos profesionales.

Podemos señalar que además de los Conservatorios Profesionales que imparten estudios de grado medio ubicados en los principales centros de población gallegos, tenemos los Conservatorios Superiores de Música de Vigo y A Coruña. En ambos centros se imparten los estudios de Pedagogía Musical con dos itinerarios: Lenguaje Musical y Educación Musical Temprana. Este último conecta de manera significativa

con la formación inicial del profesorado para la educación infantil, si bien en el momento actual en el Catálogo de Títulos se desconoce su asignación docente, aunque se entiende que no podrá impartir docencia en los centros de educación infantil sino cuenta con el título de maestro.

Finalmente, esta siendo importante en la formación las nuevas Academias y Escuelas Municipales de Música repartidas por nuestra comunidad. Las Escuelas de Música se consolidan como uno de los principales centros formativos, ofrecen una formación estructurada, a la vez que plantean que tengan la suficiente flexibilidad como para cubrir los diversos perfiles de los alumnos.

3.1.2 La formación inicial de los profesores en Inglaterra

Centrándonos ahora en la formación del profesorado de la etapa infantil en relación con la música y su enseñanza en el segundo escenario de nuestro trabajo, requiere clarificar cuales son las líneas básicas que están en los planes de estudio y en los programas.

La autoridad educativa gubernamental exige que todos los estudiantes para profesores de Educación Primaria (Primary Education) se especialicen en una de las dos etapas siguientes: Foundation Stage y Key Stage 1 (3-7 años) o Key Stage 1 y 2 (5-11 años). Esta distinción la entendemos muy importante a la hora de crear seguridad en la clase permitiendo al estudiante examinar de una forma crítica la naturaleza de la educación de la etapa elegida. Especialmente acertada nos parece asumir la educación de los niños de 7 años dentro de la titulación de Educación Primaria (Foundation Stage y Key Stage 1).

Abordaremos ahora el análisis de esta titulación refiriéndonos a las mismas cuestiones que hemos tratado en el apartado anterior al referirnos a su equivalente en nuestro contexto.

El plan de estudios de esta titulación incluye las asignaturas troncales del currículum nacional de Inglaterra (Inglés, Matemáticas y Ciencias), otras asignaturas básicas del currículum y también educación religiosa. El aprendizaje de estas asignaturas están diseñadas para apuntalar y desarrollar los estudios del currículum en la etapa educativa de 3 a 7 años. También los alumnos deben elegir una asignatura de especialidad. A esta preparación académica se añade un periodo de experiencia práctica en la escuela en cada uno de los tres años académicos de duración de esta carrera. Los alumnos practican cada año en un centro distinto y pasan al menos 24 semanas de prácticas en el colegio.

Las asignaturas básicas que realizan obligatoriamente todos los alumnos en este plan de estudios se orientan para proporcionar un nivel de conocimiento y comprensión suficiente para poder acometer la enseñanza de estas asignaturas en las etapas educativas elegidas. En el currículum de formación de estos profesionales se dan las siguientes asignaturas básicas:

- Arte y Diseño
- Diseño y Tecnología
- Estudios de Infancia (Early Childhood Studies)
- Geografía
- Historia
- ICT (Tecnologías de la Información y de la Comunicación)
- Educación Física
- Música
- Religión

Se analiza y se aprende la interrelación de estas áreas del aprendizaje con las asignaturas troncales del currículum. Adicionalmente se proporcionan módulos en ICT, en los que se enseña como éstas pueden ayudar a ampliar el papel de éstos profesionales en la enseñanza. Además se permite a los alumnos familiarizarse con el programa de estudio de Ciudadanía (Citizenship) y con la asignatura Educación Personal, Social y de la Salud (PSHE).

En cada una de estas materias se plantean las maneras de organizar las experiencias que necesitan los niños para aprender y desarrollar la comprensión del mundo que les rodea y las maneras de asegurar el progreso de este aprendizaje. Estas asignaturas incorporan actividades y trabajos con los niños que se llevan a cabo en los periodos de prácticas en las escuelas.

En el Reino Unido, los estudios de grado, como el que nos ocupa, no están regulados por ley pero si lo están los descriptores para las calificaciones de los estudios superiores. El QAA (The Quality Assurance Agency) – agencia no gubernamental para el aseguramiento de la calidad en la educación universitaria, define los descriptores que proporcionan un medio a la comunidad académica para describir la naturaleza y las características de los programas en una asignatura específica. También representan las expectativas generales acerca de los niveles que hay que alcanzar para merecer un reconocimiento educativo para un determinado nivel y articula los atributos y las capacidades que aquellos que poseen estas calificaciones deberían de ser capaces de demostrar.

Estas referencias o descriptores han sido elaboradas por un grupo de especialistas en la asignatura procedentes de la comunidad universitaria y representan a una amplia gama de instituciones educativas. Las directrices que deben seguir en el diseño y desarrollo de los programas para la asignatura de Música para esta titulación son:

- Los alumnos desarrollaran destrezas de planificación y de organización musical.
- Los alumnos desarrollaran la capacidad para acometer la práctica de la educación musical en los niveles claramente definidos de 3 a 7 años.
- Los alumnos estudiaran el diseño curricular y una diversidad de metodologías de enseñanza y desarrollaran la capacidad para seleccionar diferentes métodos para diferentes currículum.

- Los alumnos estudiarán conceptos musicales que son claves para la práctica y deberán de ser capaces de traducir estos conceptos a un nivel apropiado de enseñanza.

La revisión de los planes de estudios de las Universidades que ofrecen la titulación de Educación Primaria (3-7 años): la Universidad de Winchester, la Universidad de Brighton, la Universidad de Roehampton, y la universidad de Berfordshire, nos permite señalar que las principales áreas que se trabajan en la materia obligatoria de Música son las áreas de Composición y de Interpretación apuntaladas por la Escucha. Hay que destacar que a lo largo del programa de la materia se enseña al alumno como se aplican estas áreas en los colegios de primaria. Se espera que el alumno recoja toda la información que pueda durante las prácticas para poder compartir con sus compañeros las experiencias.

El objetivo de los programas de Música es dar a conocer la naturaleza y la finalidad de la música dentro del currículum de primaria (3-7 años), a través de una serie de actividades prácticas estructuradas con gran detalle.

Las sesiones prácticas cubren áreas tales como:

- La composición en la clase.
- La interpretación con los niños.
- El uso de la voz.
- Escuchar y evaluar.
- Las notaciones musicales.
- Música como metodología.

La enseñanza de esta materia implica diferentes tipos de conocimientos que deberá desarrollar el futuro maestro como son: el conocimiento de diversos enfoques de enseñanza y diferentes tipos de consideraciones a tener en cuenta sobre el derecho de los niños, la inclusión, las necesidades educativas especiales, el interculturalismo, aspectos de la música relacionados con la salud y la atención, la música fuera del currículum y la calidad en la composición de los niños, en la interpretación y en el disfrute de la música. Además en los programas se hace especial hincapié a los requerimientos para llevar a cabo una evaluación en música siguiendo lo que establece el National Curriculum, así como el aprendizaje musical a través del uso de las TIC.

Otros conocimientos que se integran en dicha materia de formación tienen que ver con la particular relación que tiene la música con muchas asignaturas del resto del currículum y que apuntala y consolida de manera significativa el aprendizaje de los niños. En este sentido la materia ofrece un contexto de aprendizaje que apoya el desarrollo del pensamiento acerca del mundo que tienen los niños. Conocimientos que hacen referencia a la música como una estrategia de aprendizaje distinta de las típicas relacionadas con números y letras y como medio que contribuye a mejorar el desarrollo social y las destrezas habladas.

Especialización en educación musical

Además de la materia troncal obligatoria propia de la titulación de Educación Primaria (Primary Education), se ofertan otras materias de libre elección dirigidas a la especialización en educación musical.

Centrándonos en la asignatura que el estudiante debe de elegir para hacer la especialidad, ésta desarrolla los conocimientos, destrezas y comprensión necesarias no solo para capacitar al alumno para impartirla con seguridad en la escuela sino también para llegar a ser el máximo responsable educativo de esa asignatura.

El objetivo de la especialidad en música no es el de tratar de convertir a los estudiantes en músicos profesionales sino el de permitirles ser maestros con imaginación, que siempre tengan la mente abierta a todo tipo de músicas y que mantengan su entusiasmo por la música a lo largo de sus vidas. Utilizar instrumentos y recursos similares a los que se pueden encontrar en las escuelas y también explorar con las nuevas tecnologías.

Normalmente los tutores de esta especialidad son profesores de gran experiencia en centros de Foundation y Key Stage 1-2 y también son músicos profesionales que han trabajado junto a profesores en las escuelas, en conciertos, grupos y orquestas.

En el primer año se estudia temas de música contemporánea y se amplía el conocimiento sobre la música del mundo. En el segundo año se trabaja con el departamento de música y se amplía este conocimiento en las prácticas educativas que se realizan en los colegios. La aplicación de la música en las aulas se estudia y se desarrolla con detalle en el tercer año donde se finaliza la preparación para ser un especialista de esta asignatura.

3.2 La formación en música y su enseñanza ante las nuevas demandas

Nos hemos referido en varias ocasiones a lo largo de nuestro trabajo a la importancia que tiene la formación del profesor de esta etapa en la música y su enseñanza, pero además de esta cuestión, es igualmente importante determinar en qué aspectos tiene que ser formado.

En este momento nos encontramos ante las nuevas titulaciones de maestro, cuyo proceso de implantación se iniciará probablemente en el curso 2008-2009 de cara a la adecuación en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

La propuesta que aparece en la “ficha técnica” sobre el título de maestro en educación infantil que el MEC (2006) ha distribuido a las universidades para su consulta sugiere una serie de objetivos del título traducidos a destrezas, capacidades y competencias generales. Señalamos a continuación los que más fácilmente se pueden extrapolar al tema que nos ocupa:

- Promover y facilitar aprendizajes en la primera infancia desde una perspectiva globalizadora e integradora.
- Diseñar y regular espacios de aprendizaje que atiendan a las necesidades educativas especiales.
- Aprendizajes de lenguas en contextos multiculturales y multilingües.
- Dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.
- Conocer las implicaciones educativas de las TIC.
- Facilitar la formación de hábitos, la aceptación de normas y el respeto.
- Promover la autonomía y la singularidad de cada alumno como factores de educación de la emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
- Reflexionar sobre las prácticas de aula para mejorar la tarea docente.
- Asumir que el ejercicio de la profesión requiere actualización y formación continua.

El MEC propone, con este tipo de objetivos, una formación específica para los futuros estudios de grado en educación infantil que se articula en torno a la plena satisfacción de las necesidades educativas de los niños de 0 a 6 años, según Antonio Maldonado (CRUE, 2006):

Esto mejora sustancialmente la formación de la actual especialidad, si bien sería deseable que se incidiera más en la atención a la diversidad también de este nivel educativo.

Si atendemos ahora a los contenidos formativos (conocimientos, aptitudes y destrezas) que deben adquirirse a través de la materia de Música para la obtención de los objetivos del título de Maestro de Educación Infantil, el MEC propone:

- Conocer los fundamentos musicales del currículum de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.
- Conocer y utilizar canciones para promover la educación auditiva, rítmica y vocal.
- Saber utilizar el juego como recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos.
- Elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales, las habilidades motrices y la creatividad.

Entendemos que este documento que se ha presentado a las universidades pretende ofrecer elementos de reflexión para orientar una buena formación musical del profesorado de esta etapa. Desde este documento marco debemos preguntarnos, ¿qué nivel de conocimientos musicales y de didáctica específica de la música debe adquirir el especialista en educación infantil?. Bernal, J. (1999), contesta a esta cuestión de la manera siguiente:

Ser especialista en educación infantil precisa una preparación cultural, pedagógica, psicológica, etc. unida a una actitud, aptitud y sensibilidad musical necesaria que complete su formación musical. Los conocimientos “musicales” que posea este especialista son muy importantes, sin lugar a dudas cuanto más sepa de música mucho mejor. No obstante, creemos que es más significativo “la calidad” de esos conocimientos. (p.29)

Investigaciones recientes como la de la CNE (Conferencia Nacional de Educación) realizada en la comunidad catalana sobre la importancia y función social del profesorado y valoradas por Alsina, Pep (2004) han destacado la necesidad de nivelar los conocimientos epistemológicos y los psicológicos. Plantean que la formación inicial de todos los docentes debe incluir, de manera equilibrada:

- Un buen dominio de los contenidos de las disciplinas.
- Un conocimiento de los aspectos psicopedagógicos.
- El conocimiento de las didácticas específicas.
- El uso y la aplicación de las nuevas tecnologías.

Bases y principios de actuación

Más allá de los perfiles curriculares y dictámenes del Ministerio no podemos olvidar que es responsabilidad del profesorado universitario incrementar la calidad de la docencia de la música y su didáctica en los estudios de maestro en educación infantil, empezando por el análisis de *nuestras intenciones educativas* para la formación inicial de este profesorado. Centrándonos de forma directa en cuales serían entonces las bases y los principios de actuación para una formación adecuada, presentamos a continuación

las líneas generales de nuestra propuesta de formación. Hay cinco principios que se podrían considerar relevantes en esta propuesta docente.

1. Uso del principio de “actividad” para todo el proceso de aprendizaje

El aprendizaje del lenguaje musical al igual que el aprendizaje de otros lenguajes específicos se adquiere y se muestra a través de la vía procedimental.

Actualmente, los procedimientos y las habilidades han adquirido un papel fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje musical. Por ello, el acceso a todos los contenidos disciplinares se debe producir desde el uso de la voz cantada, el oído musical, el movimiento asociado a la música, las habilidades instrumentales y la memoria musical. Esto significa que el principio de *actividad* debe estar presente en todo el proceso.

En música “hacer” es un hecho imprescindible ya que sin su práctica no es posible avanzar en su dominio. Entendemos que, escuchar, interpretar y crear: los procedimientos y las habilidades en la educación musical se deben convertir en el “*eje vertebrador*” de la formación del profesor. La intención de este principio es que desde el comienzo se trate como un tema en progreso en el que se destaque las habilidades y destrezas que requieren una práctica regular y un desarrollo continuo a lo largo de la formación. De esta manera se pretende que el futuro profesor:

- Desarrolle la capacidad de “*hacer música con otros*”.

En consecuencia el tiempo destinado a las sesiones prácticas sería superior al destinado para las sesiones teóricas. Ahora bien, la propia naturaleza de la música y los objetivos hacia los que está orientada la titulación exige una intervención en el aula que combine diferentes estrategias metodológicas. En este sentido, es importante que haya un apropiado equilibrio entre la práctica y otros ámbitos, también necesarios como son hablar, debatir y reflexionar sobre la teoría y la práctica. Es decir, combinar la acción con la palabra, aprendiendo la música desde la comunicación y la vivencia. Por otra parte, entendemos necesaria que esta formación se desenvuelva desde diversas técnicas de trabajo en grupo, lo que dará lugar a que el alumno opere en múltiples configuraciones espaciales. Con ello se trata de conseguir los objetivos relacionados con valores y actitudes propios de la titulación.

2. Equilibrio en la enseñanza del lenguaje musical y en su didáctica

Una formación inicial del profesorado escasa o deficiente en el conocimiento del lenguaje musical y en una metodología adecuada va a repercutir en la manera de hacer accesible la música a los más pequeños. La formación musical del profesor de educación infantil en estos dos ámbitos, constituye una cuestión clave para alcanzar una formación musical de calidad. En este sentido la intención es que el desarrollo didáctico de todos los contenidos propios de las materias musicales estén “*bañados*” por estas dos dimensiones.

Se trata de que los objetivos específicos de la formación musical se dirijan por una parte a un entendimiento del alumno hacia los elementos de la música y por otra

parte estén basados en los requerimientos específicos del currículum de música para la etapa de educación infantil.

Por ejemplo, en el caso concreto del contenido formativo “El material sonoro: el sonido de nuestro cuerpo, el sonido de los objetos que nos rodean, el sonido de los instrumentos musicales” se diseña de forma que el objetivo **a)** incide en la musicalización del alumno y los objetivos **b)** y **c)** pretenden capacitarlo para que pueda intervenir en la educación musical. De esta manera se trata de que el alumno:

- a) Desarrolle la capacidad para identificar los sonidos y para combinar y utilizar el sonido de una forma expresiva.
- b) Conozca todo el material sonoro susceptible de ser empleado en la educación musical de los pequeños.
- c) Tome conciencia de la importancia de la *escucha activa*, aprenda a desarrollarla en los niños ayudándoles a discriminar los sonidos, a que perciban sus parámetros y sus variaciones.

3. Progresión en la amplitud de la experiencia musical

Antes de embarcarse en esta titulación, los alumnos tienen experiencias musicales de diversa índole adquiridas en distintas comunidades educativas y también al margen de ellas (como por ejemplo, agrupaciones folklóricas, prácticas instrumentales como aficionados, pertenencia a un coro, ...)

Estas experiencias deben ser reconocidas desde el principio de la formación del profesor y asimismo se debe tratar de ampliar la experiencia musical de los alumnos. Por ejemplo, incrementando:

- Los tipos de música que se pueden utilizar como estímulo para hacer y responder a la música, incluyendo, folk, jazz, música popular de diferentes épocas, culturas y tradiciones, especialmente del folclore popular de Galicia.
La forma en la que podemos trabajar para asegurar una apropiada amplitud de experiencias musicales y de repertorio puede ser el ayudar a los alumnos a que se muevan de músicas que les resultan “familiares” hacia las músicas “no familiares”. Estos alumnos escuchan de forma extensa música popular y pop rock, por lo que se pueden utilizar como punto de partida para viajar hacia la música que no les resulta tan familiar como por ejemplo la música clásica.
- Otras formas de estímulos que se pueden utilizar, incluyendo poesía, danza y pintura.

4. Progresión en la profundidad del aprendizaje

En el desarrollo de la formación musical se deben tomar decisiones acerca de la apropiada profundidad y extensión de los contenidos formativos para esta titulación de maestro. Por ejemplo, incrementando:

- El grado de implicación de los alumnos hacia la música y hacia la enseñanza de la música a los más pequeños.

- La longitud y complejidad del material rítmico y melódico, desarrollando las habilidades de los alumnos para cantar de manera afinada y tocar ajustado rítmicamente de forma individual y en grupo.
- La longitud de la memoria musical de los alumnos y su precisión en el uso de las notaciones gráficas convencionales.
- El entendimiento de los alumnos hacia los objetivos de aprendizaje claves en el currículum de música para la educación infantil y su habilidad para hacer conexiones entre áreas de conocimientos y destrezas.

5. Progresión en la calidad del resultado

El cambio pedagógico en el proceso de convergencia con el EEES para esta disciplina formativa debe procurar también que los futuros maestros en educación infantil aprecien y consigan música de calidad. De la misma manera que se puede hablar sin sentido, sin aportar información útil alguna, es posible cantar una melodía o tocar un instrumento de una manera que no es musical. La calidad en música no depende solo de la precisión sino más bien de la forma en la que los sonidos se usan de forma expresiva. La calidad musical es difícil de definir pero puede ser vista en la forma en la que por ejemplo una interpretación musical puede llegar a agradar completamente a un oyente mientras que por ejemplo otra interpretación no lo consiga en absoluto.

Se trata aquí de que la calidad musical esté presente desde el comienzo de la formación práctica, en todos los temas que se traten y en todas las experiencias que se realicen dentro del aula. La calidad musical requiere confianza e independencia y estas son las características que se deben tratar de desarrollar constantemente.

En consecuencia, los contenidos tanto teóricos como prácticos que se trabajen no deben de ser muy extensos. Entendemos que se pueden centrar en los más básicos e importantes para permitir consolidar lo aprendido. El objetivo debe ser en todo momento hacer más o menos en orden a la obtención de lograr calidad.

Es lógico que del análisis de las aportaciones realizadas hasta aquí y desde las necesidades detectadas dentro de nuestro contexto educativo hayamos percibido cuestiones relevantes que no debemos dejar de mencionar con vistas a la capacitación docente para el desarrollo de la expresión musical y su didáctica del maestro en educación infantil en los estudios de grado de la futura titulación:

- La necesidad de establecer la distinción entre los contenidos para el desarrollo de destrezas descriptivas (por ejemplo, la capacidad para utilizar sonidos para describir historias y fotografías) y los contenidos para el desarrollo de destrezas disciplinares (por ejemplo, el sentido del pulso y del tono), en el programa de la materia troncal.
- La necesidad de una formación que sea capaz de integrar el conocimiento sobre el lenguaje musical con el conocimiento didáctico de utilización del mismo.
- El valor de asegurar el aprendizaje del sentido del pulso y del sentido del tono (importantísimo en la educación musical) antes de descubrir las formas en las que la música se puede aprender.

- Potenciar el valor de la formación en *expresión vocal y canto* ya que los alumnos la ven como un medio ideal para estimular y mejorar el aprendizaje musical y de otras áreas de la educación infantil.
- Favorecer el conocimiento de como aplican los profesores el currículum de música en las aulas de educación infantil de la Comunidad Autónoma de Galicia durante el periodo de Prácticas Escolares. Este contacto, se ha revelado muy efectivo en la adquisición de las destrezas docentes para el desarrollo de la expresión musical.
- La idea de integrarnos en el Espacio Europeo de Educación Superior nos exige el esfuerzo de establecer una mayor asignación horaria para lograr una formación didáctico-musical plenamente válida, completa y de calidad.

Un reciente trabajo sobre la Evaluación de la Enseñanza en las Titulaciones de Maestro elaborado por un grupo de profesionales docentes e investigadores de la Universidad del País Vasco (2003), coinciden con nuestras impresiones al reconocer que los estudios de magisterio no capacitan suficientemente a los maestros para dar respuesta a la escuela de hoy. Según este estudio, el número de créditos que cursa el alumno es insuficiente y no permite la preparación adecuada y especializada necesaria. En dicho informe, se proponen una serie de acciones de cara a la convergencia con Europa para la titulación de maestro en educación infantil que las podríamos resumir en los siguientes puntos:

- La titulación debe pasar de ser una diplomatura de tres años a una licenciatura de 4 años, consiguiendo un considerable aumento del horario.
- Una mayor coordinación e implicación del profesorado universitario como factor importante en el aumento de la calidad de la enseñanza.
- Una oferta de formación didáctico-musical especializada y acorde con las competencias docentes de los especialistas de la etapa de infantil.
- Una mayor investigación seria y profunda en el área educativo musical que ayude a una orientación de los programas de didáctica musical acorde con el perfil de la titulación y con las investigaciones actuales realizadas.

En estos momentos a pesar de las notables carencias, dificultades y necesidades que hemos presentado aquí, es importante señalar que contamos en Galicia con actitudes y la disposición más positiva de los profesores universitarios responsables de las materias relacionadas con la música para la formación de sus alumnos no solo para el desarrollo de habilidades y destrezas seguras que contribuyan a la comprensión y el conocimiento del lenguaje musical sino también para dar a conocer el uso educativo de la música.

3.2.1 Nuevos retos en la formación musical del maestro en educación infantil

Sobre las características que debe tener la formación inicial del profesorado de la etapa de educación infantil es indudable que tienen una relación directa con la configuración y las intenciones educativas depositadas en la educación obligatoria de la que se ocupa. En la actualidad, en nuestro contexto estamos atravesando una situación de cambio y de redefinición de las enseñanzas obligatorias que han estado funcionando durante bastante tiempo (LOGSE).

En esta dirección, la LOE con el RD 1630/2006, de 29 de diciembre por el que se establece las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil, fija como principios de intervención educativa, entre otros, la atención a la diversidad del alumno y la aproximación a las tecnologías de la información y la comunicación. Actualmente en la formación del maestro en educación infantil se suele desatender ambos tipos de conocimientos desde el ámbito de la música (por ejemplo aplicaciones didácticas concretas). Entendemos que ambos conocimientos deben integrarse en la formación que los futuros maestros reciban en las Escuelas y Facultades de formación sobre la utilización didáctica de la música. La intención es que el futuro maestro pueda, por un lado, llevar a cabo los requerimientos que la nueva LOE propone y por otro lado, favorecer el desarrollo de una visión coherente y amplia sobre como se puede trabajar con la música en el aula.

Uso de la música en la atención a la diversidad

En nuestra comunidad autónoma la formación que reciben los futuros profesionales de la educación infantil con relación al uso de la música en niños con necesidades educativas especiales es aún bastante escasa. La revisión de los programas de la materia troncal "Desarrollo de la expresión musical e a súa didáctica" que realizan todos los maestros de infantil en las tres universidades gallegas nos permite señalar que apenas se desarrolla este tipo de conocimiento.

En relación con el estudio que hemos realizado sobre este tema se demuestra muy claramente, como veremos más adelante, que en Galicia la gran mayoría de los maestros en ejercicio entienden la necesidad de la presencia de la música en el aula de infantil como un medio excepcional para proporcionar efectivas oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos, pero a su vez, manifiestan con igual rotundidad que no tienen ni idea de cómo llevar a cabo la educación musical de estos niños, señalan asimismo que les falta una formación específica adecuada.

En el caso de Inglaterra, en la formación inicial de los profesores de Foundation Stage y Key Stage 1 (3-7 años), la materia básica de Música recoge, como hemos señalado anteriormente, una necesidad formativa en el campo de las Necesidades Educativas Especiales como respuesta a las exigencias y requerimientos recogidos en el currículum nacional de estas etapas. La revisión de dicha materia en los planes de estudio de diversas universidades inglesas, como las señaladas en el apartado anterior, nos permite afirmar que en los programas de formación se recogen consideraciones sobre el derecho de todos los niños a la educación, la inclusión y las necesidades educativas especiales.

Centrándonos ahora en el mismo tema en las escuelas de Inglaterra, un informe del QCA 2004/2005 sobre la aplicación del currículum de música en las etapas de Foundation Stage y Key Stage 1, pone en evidencia la dificultad de muchos profesores para utilizar procedimientos didácticos musicales adecuados. La respuesta común que dicen estos profesionales es que ellos ya tienen cubierto el tema de la inclusión a su manera. Pero por otra parte, tal y como indica el informe, los profesores entienden que este asunto es muy importante en el desarrollo de la educación musical en estas etapas.

Igualmente señala que el mayor reto que tiene ahora delante la educación en música es el de asegurar de forma efectiva que esta educación sea accesible para todos los alumnos. Indican a su vez, que este reto debe alcanzar todos los aspectos de la enseñanza. Ponen como ejemplo aclaratorio que el lenguaje utilizado por muchos profesores debe cambiar para eliminar de una vez las viejas distinciones entre "músicos" y "los que no son músicos". Para los alumnos, padres y profesores no tienen sentido la distinción en este escenario educativo. Cada uno debe creer que debe ser bueno en algunas partes de la música incluso aunque no sean vistos como "buenos para la música en general".

También en análisis que se han llevado a cabo sobre las calificaciones obtenidas en Key Stage 4 (14-16 años) en música destacan la falta de cualquier distinción entre las destrezas, conocimientos y comprensión que se necesitan para seguir una carrera musical y el disfrutar de la música como un mero consumidor de la misma.

La principal conclusión del estudio sobre esta cuestión en Foundation Stage y Key Stage 1 propone, con gran acierto a nuestro entender, que la música debe ser para todos y que también debe de llevarse a cabo en todas las actividades que se constituyan en ampliaciones del currículum (por ejemplo, salidas a conciertos didácticos). La posibilidad de acceso a la música debe ser aplicable a todos los alumnos y además hay que proporcionar experiencias importantes también para todos.

En este sentido, es necesario que durante la formación del futuro maestro, los profesores universitarios establezcan y den a conocer las expectativas de aprendizaje musical para todos los niños, incluyendo alumnos y alumnas, alumnos con necesidades educativas especiales, alumnos con incapacidades, alumnos con todo tipo de orígenes sociales y culturales, de diferentes grupos étnicos, de otras lenguas, etc. Debe asegurarse que el futuro maestro sepa ajustar la enseñanza musical a las necesidades de los alumnos con los que se va a encontrar en el aula. Debe saber respetarlos y ser consciente de las exigencias que establece la ley en lo relacionado con la igualdad de oportunidades que se refiere a la raza, sexo e incapacidad. Los profesores también necesitan identificar y permitir el desarrollo de los niños con talento en música.

Al final de la formación universitaria, el maestro de educación infantil debe tener la capacidad para crear acciones específicas que den respuesta a diversas necesidades de los alumnos mediante:

- a) La creación de ambientes efectivos de aprendizaje musical. Por ejemplo, conocer las oportunidades de aprender acerca de la música mediante contacto físico con un instrumento o con fuentes sonoras donde los alumnos no sean capaces de oír sonidos

con claridad o de ninguna de las maneras. Dar acceso a instrumentos adaptados o a las TIC para vencer las dificultades de movilidad y de manipulación.

- b) El fomento de la motivación y la concentración. Por ejemplo, cómo se puede ayudar al alumno en el manejo de ciertos aspectos de la comunicación escrita en música, tales como el uso de símbolos, mediante la utilización de códigos de mayor tamaño y de colores, refuerzo multisensorial y un mayor énfasis en destrezas de memoria oral.
- c) La igualdad de oportunidades a través de propuestas de aprendizajes. Por ejemplo, el uso de diferentes formas de comunicación, tales como los gestos para compensar las dificultades cuando se está cantando, hablando o cuando se está respondiendo a la música.
- d) El uso de propuestas de evaluación apropiadas. Por ejemplo, aquellos alumnos que sean incapaces de utilizar sus voces para comunicarse podrían ser incapaces de completar los objetivos propuestos en los programas de estudio relacionados con el canto. La evaluación del progreso, por lo tanto, no tendría en cuenta los aspectos relacionados con cantar.

Uso de las TIC (Tecnología de la Información y la Comunicación) en la enseñanza y aprendizaje de la música

Diversos estudios como los de Cabero (2001) destacan sobremanera los aspectos positivos que tiene el introducir y educar a los niños de todos los niveles educativos en las TIC. Se entiende que ellas preparan a los alumnos para participar en este mundo donde los cambios son muy rápidos y en donde las actividades y los trabajos se ven transformados por el uso de una tecnología cada vez más desarrollada.

En esta dirección, se sugiere desde la comunidad educativa, que todos los alumnos utilicen las herramientas de las TIC para buscar, explorar, intercambiar y presentar información de forma responsable, creativa y con discriminación. Aprender a emplear las TIC para que se les permita acceder a las ideas y experiencias procedentes de personas de cualquier parte del mundo, de distintas comunidades y culturas.

Estos datos, y otros que podríamos apuntar nos permite pensar que un incremento en la capacidad en el uso de las TIC fomenta un aprendizaje e iniciativas individuales para lograr los mejores efectos tanto en el tiempo presente como en el futuro. Al abordar esta cuestión en España debemos tener muy presente que el Real Decreto del 29 de diciembre de 2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil, indica que corresponde a las administraciones educativas fomentar experiencias de iniciación temprana en las tecnologías de la información y la comunicación. En este sentido, hay que destacar la importancia de establecer en los futuros estudios de grado de maestro, materias relacionadas con las TIC, no solo para el desarrollo de habilidades sino también para un conocimiento sobre su uso didáctico.

Sobre la formación de los profesores para el uso didáctico de diferentes medios y nuevas tecnologías, la investigación realizada por Fernández Morante (2001) nos aporta una idea muy ajustada de nuestra realidad. Esta investigadora realiza un estudio para analizar el uso de los medios audiovisuales informáticos y nuevas tecnologías en los centros educativos gallegos. Los resultados obtenidos en el estudio siguen cobrando actualidad y sentido y muchos profesores a pesar de la importancia que atribuyen a su uso, siguen sin integrar las TIC en el desarrollo curricular de las diferentes materias y áreas del currículum:

los profesores señalaron estar formados para el dominio y uso didáctico-educativo sólo con respecto a tres medios audiovisuales básicos que tradicionalmente están presentes en los centros educativos: proyector de diapositivas, retroproyector, y televisión, mientras que con respecto a los demás medios entre los que se encuentran todos los medios informáticos y nuevas tecnologías, cuyas aportaciones en los procesos comunicativos y para el tratamiento de la información son fundamentales y están evolucionando en nuestros días a una gran velocidad, no se consideraban formados.

Por otra parte, con respecto a la importancia que éstos le atribuían a su formación para el dominio y uso didáctico-educativo de los diferentes medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías, los resultados obtenidos indicaron también en este caso que un porcentaje mayoritario de los profesores (que se aproximaba al 92% de los casos) consideraron importante su formación para el uso didáctico-educativo de todos y cada uno de los diferentes medios presentados. (p.417)

Esta escasez de formación relativa a la utilización didáctica de las TIC, la podemos traducir como una falta de competencia del profesorado para el uso de las TIC en la enseñanza y aprendizaje de la música. Hay que señalar que la formación que los futuros maestros reciben en las Universidades de Galicia en relación a esta cuestión es muy escasa.

Si hemos constatado que en nuestro contexto la situación es deficiente, en Inglaterra la situación es bien distinta, ya que dentro del título de maestro se contempla una atención específica al uso de las TIC para la enseñanza y aprendizaje de la música y su aplicación en educación. La enseñanza de la materia obligatoria de Música en las universidades de Winchester, Brighton, Roehampton, y Berfordshire implica los siguientes resultados de aprendizaje que deberá obtener el futuro maestro:

- Explorar el aprendizaje musical a través del uso de las TIC
 - El mundo de la composición (Programas de software).
 - Introducción del software para la notación.
 - Música e Internet.
- Cómo y cuando utilizar las TIC en música. El conocimiento de las TIC para desarrollar destrezas prácticas y comprensión musical
 - Cuando las actividades en TIC se realizan antes de las actividades musicales.

- Cuando las actividades en TIC se llevan a cabo junto con las actividades musicales.
- Cuando las actividades en TIC van detrás de otras actividades musicales.
- Evaluación de las TIC en música
 - Destrezas musicales que se enseñan a través de cada uno de los programas de software.
 - Cómo evaluar el aprendizaje de los niños.

Además de esta óptima formación inicial, el maestro inglés, como ya hemos comentado, encuentra en las orientaciones que ofrece el National Curriculum amplia información sobre cómo utilizar las TIC en la música y sobre cómo y cuando se pueden integrar las TIC con otras actividades musicales. Asimismo, señala los objetivos de logros para las TIC que se deben alcanzar al terminar la etapa de Key Stage 1.

Entendemos que en el caso inglés hay una relación/coherencia entre las acciones de formación desarrolladas en las universidades sobre el uso de las TIC, con la ayuda que el profesorado recibe desde la Autoridad Educativa para las Calificaciones y el Currículum (QCA) para la integración de las TIC, como un elemento más del diseño curricular y su utilización didáctica.

Indirectamente los comentarios realizados hasta aquí nos indican que cualquier diseño de planes de formación del profesorado que se lleve a cabo sobre la enseñanza de la música en la educación infantil debe comenzar por situar la mirada en países, como por ejemplo el Reino Unido (Inglaterra), con perspectivas curriculares más amplias que la nuestra y situarse dentro de estrategias de formación que fomenten la participación entre los profesores universitarios de Galicia y expertos en su construcción y determinación.

CAPÍTULO IV

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo IV:

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Abordamos el diseño de la investigación para explicar detalladamente como se ha llevado a cabo la misma: la definición del problema de investigación, los objetivos que han sido diseñados para responder al problema de investigación formulado, la selección de la metodología, en que fases y momentos se ha desarrollado, cuales son las principales decisiones que se han tomado, los criterios que se han seguido para la selección de las muestras y que instrumentos se han empleado para la recogida de datos.

4.1 Definición del problema de investigación

La LOGSE de 1990 supuso para la educación musical de este país salir de un retraso de cerca de cincuenta años con relación a otros países de nuestro entorno. Hoy en día, diecisiete años después, se siguen manejando nuevas ideas sobre el conocimiento de la música en la enseñanza.

La revisión realizada en la primera parte de este estudio de las investigaciones en el desarrollo de la musicalidad en el niño señalan que el aprendizaje musical debe comenzar lo antes posible y que el propiciar experiencias sonoro-musicales en edades tempranas en la escuela es una necesidad evidente puesto que implica un enriquecimiento perceptivo, creativo, expresivo y comunicativo contribuyendo al desarrollo de la inteligencia, no solo de la musical sino también de otras inteligencias, favoreciendo en definitiva, el desarrollo integral del ser humano.

No obstante, un reciente informe realizado por miembros de la comisión de investigación de la International Society for Music Education en el que se recogen las tendencias durante la última década revelan que las investigaciones sobre la música como enseñanza es la problemática de investigación con menor interés, por detrás de otras como la música como construcción (cultural, histórica, social, personal), la música como percepción (ritmo, sonido, representación) o la música como producción (creación, improvisación, composición, performance).

Expertos pedagogos musicales en la etapa de educación infantil como Tafuri (2006), Maravillas Díaz (2004) y Andrea Giraldez (2003) entre otros, vienen reclamando la necesidad de investigar sobre este ámbito de conocimiento que hace hincapié en aspectos curriculares, didácticos, de integración de la música en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la formación inicial del profesorado. Y es que actualmente nos sigue faltando conocimientos importantes sobre las prácticas docentes de la música en toda la etapa de la educación infantil o la evaluación y registro de progresos musicales en estas edades entre otros.

En estos momentos existe una necesidad de investigación sobre la integración del currículum de música de una manera efectiva en la educación infantil. Las líneas de investigación sobre este ámbito de conocimiento son escasas a nivel nacional. En el caso de nuestra comunidad autónoma hay una ausencia de estudios previos. Por ello, necesitamos conocer aspectos muy valiosos y decisivos relacionados con el uso que los profesores de educación infantil hacen de la música en sus prácticas y cuales son las dificultades y necesidades que se dan para poder orientar sobre una integración educativa de mayor calidad.

Otro elemento a considerar en la justificación de nuestro estudio lo constituye las nuevas demandas educativas para el segundo ciclo de educación infantil que fija como principios de intervención educativa entre otros, la atención a la diversidad del alumno y la aproximación a las tecnologías de la información y la comunicación. Esto plantea la necesidad prioritaria de conocimiento sobre cómo y cuando usar la música como ayuda en niños con necesidades educativas especiales y cómo y cuando utilizar las TIC en música para estas edades tan tempranas.

Un elemento más a tener en cuenta son los nuevos retos que se presentan en la formación musical del maestro en educación infantil. La formación inicial del profesorado de la etapa de educación infantil tiene una relación directa con la configuración y las intenciones educativas depositadas en la etapa que nos ocupa. En la actualidad venimos atravesando una situación de cambio y de redefinición de las enseñanzas obligatorias (LOGSE – LOCE – LOE) que hace necesario y urgente desarrollar acciones formativas para la adecuación del profesorado a esta nueva situación. De hecho, en diferentes encuentros y experiencias de formación con profesionales de centros de educación infantil nacionales y gallegos, se pide de manera urgente una mejor formación musical para la utilización de la música en este nivel educativo incidiendo en gran manera en la capacitación didáctica para su integración educativa ante las grandes deficiencias existentes en la formación de los profesores en este ámbito. En este sentido, profesionales docentes e investigadores de la Universidad del País Vasco (2003) coinciden con estos planteamientos al reconocer que los estudios de magisterio no capacitan suficientemente a los maestros para dar respuesta a la escuela de hoy, calificando esta formación de totalmente inadecuada.

Desarrollar acciones formativas para poder corregir esta situación pasa por conocer que formación sobre música y su didáctica han recibido los profesores en los Centros de Formación Universitaria y conocer que formación perciben como más adecuada. La docencia de la música que los profesores llevan a cabo en las aulas de educación infantil está en función, sobre todo, del conocimiento que se tiene sobre la música y su educación. En este sentido, el conocimiento de la preparación que poseen los profesores y las necesidades concretas de formación que plantean son claves para entender como aplican el currículum de música y para ir ajustando y organizando de manera adecuada la docencia de la música en esta etapa e ir formulando asimismo propuestas de mejora.

Una formación inicial del profesorado escasa o deficiente en el conocimiento del lenguaje musical y en el conocimiento de una metodología adecuada va a repercutir en la manera de hacer accesible la música a los más pequeños. Por lo tanto, las propuestas de formación del profesorado y de conocimiento profesional en los nuevos “Estudios de Grado” deben propiciar la capacitación de ambos elementos para que permita al maestro en educación infantil aplicar los requerimientos oficiales de música.

Paralelamente a estos planteamientos la idea de integrarnos en el Espacio Europeo de Educación Superior nos exige el esfuerzo de mirar hacia otros contextos educativos europeos. Conocer y comparar como se desarrolla la docencia de la música en centros educativos de educación infantil de otros países cobra, a nuestro juicio, una especial importancia en estos momentos. En nuestro trabajo, esa exploración comparativa la hemos hecho con centros del Reino Unido. Creemos que este análisis es necesario porque nos aporta un modelo de referencia plenamente válido, novedoso, completo y de una calidad contrastada a nivel europeo. De esta forma la investigación que se presenta para la obtención del grado de Doctor se inscribe y se desarrolla en dos espacios geográficos distintos de la Unión Europea, la Comunidad Autónoma de Galicia e Inglaterra:

- Se centra en nuestra Comunidad Autónoma en una clara apuesta por mejorar la educación musical en Galicia y para contribuir al desarrollo de la investigación en este ámbito de la educación tan necesario en nuestra comunidad académica. Esta parte del estudio se extiende a toda la Comunidad Autónoma de Galicia y a la totalidad de los centros educativos de infantil.
- Aborda también la problemática de investigación en Inglaterra al considerarlo un referente de primer orden en el desarrollo de la música en el sistema educativo escolar y un país donde la educación musical tiene una larga y reconocida tradición. Sitúa el problema en diferentes centros de educación infantil del condado de Wiltshire en la ciudad inglesa de Salisbury.

El estudio de la enseñanza de la música en la educación infantil 3-6 años, se asienta sobre 4 dimensiones que están presentes tanto en la fundamentación teórica como en los diferentes elementos que integran el diseño de nuestra investigación, desarrollo y conclusiones y que permiten sistematizar las principales aportaciones esperadas en este estudio:

- *La aplicación del currículum de música* en lo que se refiere a contenidos, actividades y evaluación que los profesores hacen en sus prácticas nos permitirá acercarnos al conocimiento profesional de los mismos y al tipo de enseñanza musical que reciben los niños en los centros de educación infantil de nuestra Comunidad Autónoma.
- *El uso que los profesores hacen de la música para ayudar a niños con necesidades educativas especiales y el uso de la TIC* para la enseñanza y el aprendizaje de la música nos permitirá identificar las funciones que les atribuyen y las dificultades experimentadas por los profesores.
- *La formación en educación musical de los profesores* que nos permitirá analizar el conocimiento sobre la música y su didáctica que tienen los profesores de nuestra comunidad autónoma, identificar los contenidos procedimentales que perciben como más necesarios en la formación musical del maestro en educación infantil y aproximarnos a las necesidades de ayuda y de formación que los profesores encuentran para utilizar la música de manera efectiva, con independencia y con seguridad en la educación.
- *La presencia de la música y su educación en centros de educación infantil* de la Comunidad Autónoma de Galicia y de Inglaterra que nos permitirá analizar como plantean y desarrollan los profesores de esta etapa las prácticas musicales y que sentido les dan.

Todas estas aportaciones resultan imprescindibles tanto para comprender la complejidad que supone la aplicación del currículum de música en la etapa de educación infantil 3-6 años, como para abrir un proceso de revisión y mejora en la docencia de la música y su didáctica en los Centros Universitarios de Formación del Profesorado. Decir por último que esta investigación se inscribe y se apoya en la necesidad de una educación musical que se ajuste al momento y a las demandas sociales que vivimos y en la obligación de caminar hacia una enseñanza universitaria capaz de integrarse con calidad y sin complejos en el Espacio Europeo de Educación Superior.

4.2 Objetivos generales de la investigación

Las dimensiones en las que se asienta nuestro estudio sobre la enseñanza de la música en la educación infantil 3-6 años anteriormente comentadas: aplicación del currículum de música, uso de la música para ayudar a niños con necesidades educativas y el de las TIC para la enseñanza y aprendizaje de la música, la formación en música y su didáctica del maestro en educación infantil y la presencia y uso de la música en centros seleccionados por su calidad educativa constituyen un marco integrador para responder al problema de investigación planteado. Los objetivos generales que se presentan a continuación los integran y pretenden responder al problema de investigación formulado:

1. Analizar como aplican el currículum de música y la evaluación musical los profesores de educación infantil de la Comunidad Autónoma de Galicia y conocer como perciben éstos el uso de la música para ayudar a los niños con necesidades educativas especiales y el uso de las TIC para la enseñanza y aprendizaje de la música en esta etapa educativa.
2. Conocer la formación que poseen los profesores de nuestra comunidad en educación musical, los contenidos procedimentales que éstos perciben como más adecuados y útiles en la formación musical del maestro en educación infantil y las necesidades de ayuda y de formación que encuentran para poder utilizar la música de manera efectiva, con independencia y seguridad en la educación infantil.
3. Analizar la presencia de la música y su educación en centros seleccionados de educación infantil de reconocido prestigio en la enseñanza de la música de la Comunidad Autónoma de Galicia e Inglaterra y conocer los usos que los profesores hacen de la música en sus prácticas educativas.

4.3 Objetivos específicos de la investigación

Se plantean a continuación los objetivos específicos que se formulan para hacer operativos los objetivos generales señalados. Cada objetivo específico se relaciona con un objetivo general.

- I. Obtener información sobre la aplicación que los profesores hacen en su clase de diversos aspectos del currículum de música: la frecuencia con que se utilizan determinados contenidos musicales, el uso de instrumentos por parte de los niños, el empleo de rutinas musicales, la frecuencia con que se realizan actividades de tipo disciplinar y de tipo descriptivo, el tiempo utilizado para la expresión musical y el nivel de participación en salidas didáctico-musicales. (Objetivo general 1)
- II. Conocer si los profesores realizan algún tipo de evaluación musical y de registro de progresos musicales a los niños, los principales medios de registros utilizados, los procedimientos y actitudes musicales que evalúa y el uso que hacen de esa información. (Objetivo general 1)
- III. Conocer cómo perciben los profesores el papel que juega la música en niños con necesidades educativas especiales en su clase y las dificultades y necesidades que encuentran para su inclusión. (Objetivo general 1)
- IV. Describir cómo perciben los profesores el uso de las TIC (tecnologías de la información y de la comunicación) para la enseñanza y el aprendizaje de la música en la etapa de educación infantil 3-6 años y los aspectos fundamentales que dificultan la utilización de las TIC en su clase. (Objetivo general 1)
- V. Describir la formación que han adquirido los profesores sobre la naturaleza de la música, los procedimientos, las habilidades musicales y la metodología musical para la etapa de educación infantil en los Centros Universitarios de Formación del Profesorado. (Objetivo general 2)
- VI. Identificar los procedimientos y habilidades básicas en la educación musical que los profesores perciben como más necesarias para la formación del maestro en educación infantil. (Objetivo general 2)
- VII. Identificar la ayuda que los profesores reciben del profesor especialista en educación musical para el desarrollo de la expresión musical en su clase, como valoran esta ayuda y los ámbitos de la educación musical que tienen mayor interés para mejorar su formación y en consecuencia, para poder utilizar la música de manera efectiva, con independencia y con seguridad. (Objetivo general 2)
- VIII. Obtener información sobre la presencia de la música y su educación en centros seleccionados de educación infantil de la ciudad de Lugo y de la ciudad inglesa de Salisbury e identificar el enfoque y la cobertura de las prácticas musicales que los profesores desarrollan en las aulas. (Objetivo general 3)

4.4 Metodología de Investigación

Para el desarrollo de los objetivos de nuestro estudio hemos utilizado dos modalidades de metodología de investigación que se enmarcan de lleno en el campo de la investigación educativa.

Como hemos expuesto en el apartado anterior hemos desarrollado en esta investigación dos tipos de metodologías: el método encuesta para alcanzar los objetivos generales 1 y 2 y el método análisis de prácticas (estudio de caso) para alcanzar el objetivo general 3. Por lo tanto la exposición de los elementos que configuran el diseño de nuestra investigación se deberá estructurar en dos subapartados que corresponden con las dos modalidades de investigación utilizadas:

- A. Modalidad método encuesta, de tipo descriptivo y de carácter cuantitativo se ha aplicado al profesorado de educación infantil 3-6 de toda la Comunidad Autónoma de Galicia.
- B. Modalidad análisis de prácticas, fundamentada en la investigación cualitativa la hemos desarrollado en centros de educación infantil 3-6 años – de reconocido prestigio en la enseñanza de la música – de la Comunidad Autónoma de Galicia e Inglaterra.

Exponemos a continuación las fases en las que se ha desarrollado cada una de las modalidades de investigación utilizadas en el estudio, las principales decisiones que se han tomado en cada una de ellas, los criterios que se han seguido para la selección de las muestras y los instrumentos que se han empleado para la recogida de datos.

4.4.1 Modalidad de Investigación A: método encuesta

Nos hemos aproximado al proceso de investigación a través de la elección del método de encuesta para alcanzar los objetivos generales 1 y 2.

Este tipo de investigación descriptiva como lo definen Cohen y Manion (1990), trata de observar a los individuos, grupos, instituciones, métodos y materiales con el fin de describir, comparar, contrastar, clasificar, analizar e interpretar las entidades y los acontecimientos que constituyen diversos campos de investigación. Esta metodología de investigación nos va a permitir obtener un gran número de datos descriptivos sobre como utilizan los profesores la música en sus prácticas educativas, sobre su visión de la enseñanza de la música en la educación infantil e interpretar las necesidades de formación del profesorado.

El instrumento de encuesta elegido para la recogida de la información ha sido el cuestionario “La música en la educación infantil 3-6 años” (ver anexo 1). A través de este instrumento podemos obtener datos que pueden ser analizados cualitativa y cuantitativamente para responder de esta manera a los objetivos que hemos planteado en nuestra investigación. Entendemos que el cuestionario es ampliamente utilizado en investigación educativa, se podría decir que es el más utilizado y un medio por el cual se puede obtener importantes resultados.

Por ello, con esta modalidad de investigación hemos recogido datos que han sido analizados cuantitativamente y cualitativamente en función de la naturaleza de las preguntas que integran el cuestionario y de los datos obtenidos.

La magnitud de la población objeto de estudio que se extiende a toda la Comunidad Autónoma de Galicia conecta a nuestro juicio con las características y finalidades del cuestionario y por ello nos ha parecido un instrumento aceptable para responder a las demandas planteadas en esta parte del estudio.

Fases y Desarrollo de la Investigación

Vamos a exponer a continuación los momentos más destacados de esta parte del estudio y las decisiones más importantes tomadas.

El periodo transcurrido desde que se inició esta parte de la investigación hasta que finalizó con la elaboración de las conclusiones fue de quince meses aproximadamente, (enero 2005 – marzo 2006).

Fueron dos las fases en las que se desarrolló esta parte de la investigación. Como se muestra a continuación en el cuadro 4.1, la primera fase o etapa comienza con la selección de la muestra teórica, continua con la elaboración del cuestionario y su envío a los centros educativos. La segunda fase va desde la recogida de los cuestionarios, clasificación y codificación de los datos obtenidos, descripción y análisis de los datos hasta la presentación de los resultados obtenidos y la exposición de las principales conclusiones y aportaciones del estudio.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN (Periodo comprendido entre enero de 2005 y marzo de 2006)	
PRIMERA FASE	
(1º) Enero	Selección de la muestra teórica y de la muestra real de los centros de educación infantil 3-6 años de la Comunidad Autónoma Gallega censados por la Xunta de Galicia para el curso 2004-2005.
(2º) Enero – Marzo	Elaboración de las diversas secciones e ítems del cuestionario y su diseño global. Posterior validación por expertos en metodología didáctica y educación musical.
(3º) Finales de Marzo	Envío de los cuestionarios a los centros escolares seleccionados de la Comunidad Autónoma Gallega con una carta de presentación para sus directores (ver anexo 1) y un sobre franqueado para su devolución con los cuestionarios cumplimentados.
SEGUNDA FASE	
(4º) Abril – Mayo	Recogida de los cuestionarios cumplimentados por los profesores. Se estuvo recibiendo cuestionarios en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Lugo durante dos meses aproximadamente.
(5º) Junio – Agosto	Clasificación y codificación de los datos obtenidos en los cuestionarios para su posterior tratamiento estadístico mediante el paquete informático SPSS v.10.0, (Statistical Software for Social Science), realizado por los servicios informáticos de la Universidad de Santiago de Compostela.
(6º) Septiembre – Marzo 2006	Descripción y análisis de los datos recogidos en los cuestionarios que han sido analizados cuantitativamente (mediante el programa SPSS con tablas y gráficos) y cualitativamente (en preguntas abiertas, con análisis de contenido), según la naturaleza de los datos obtenidos. Presentación de los principales resultados y hallazgos obtenidos en esta parte del estudio.

Cuadro 4.1 – Fases de la investigación en la modalidad A. Método encuesta

Selección y descripción de la muestra

La elección de la muestra de nuestra investigación se realizó teniendo en cuenta los centros que los que se imparte educación infantil en el ciclo de 3-6 años, tanto públicos como privados de la Comunidad Autónoma Gallega censados por la Xunta de Galicia en las guías correspondientes al curso 2004-2005.

La muestra teórica de nuestro estudio se determinó teniendo en consideración las siguientes variables:

1. La provincia
Se tuvieron en cuenta las cuatro provincias que integran la Comunidad Autónoma Gallega (A Coruña, Lugo, Orense y Pontevedra).
2. El contexto
Considerando donde se sitúan los centros, se estableció dos grupos: capitales y grandes ciudades, (A Coruña, Lugo, Orense, Pontevedra, Ferrol, Santiago de Compostela y Vigo).
3. El nivel educativo
De acuerdo con la propia definición de la investigación "...educación infantil 3-6 años", se centró en todos los centros educativos que impartieran esta etapa educativa.
4. La titularidad
Según la distribución convencional que establecen los centros, se dividió en dos únicos grandes grupos: todos los centros públicos donde se imparte enseñanza infantil, (CEIP – Centros de enseñanza infantil y primaria) y todos los centros privados, tanto privados concertados como totalmente privados, donde se imparte la enseñanza infantil, (CPR – Centros privados de enseñanza).

Según la Consellería de Educación y Organización Universitaria, contábamos con 834 centros educativos en esta situación. A este número de centros se aplicó la técnica estadística de muestreo aleatorio estratificado con aplicación proporcional que dio como resultado que nuestra teórica estuviese constituida por 200 centros de educación infantil. Posteriormente, mediante pruebas de azar con tablas de números aleatorios obtuvimos la selección definitiva de los centros a los que íbamos a enviar los sobres con los cuestionarios.

CEIP – Centros de Enseñanza Infantil y Primaria Censo de la Xunta de Galicia para el curso 2004-2005		
Provincia	Nº de Centros	Porcentaje
A Coruña	247	38,8
Lugo	103	16,2
Orense	86	13,5
Pontevedra	200	31,4
Total	636	100

Tabla 4.1 – CEIP. Centros de Enseñanza Infantil y Primaria en Galicia

CPR – Centros Privados de Enseñanza Censo de la Xunta de Galicia para el curso 2004-2005		
Provincia	Nº de Centros	Porcentaje
A Coruña	74	37,4
Lugo	20	10,1
Orense	23	11,6
Pontevedra	81	40,9
Total	198	100

Tabla 4.2 – CPR. Centros Privados de Enseñanza en Galicia

CEIP – Centros de Enseñanza Infantil y Primaria Distribución de la muestra en cada ciudad y provincia				
	Nº Sobres enviados	% de Sobres	Nº Cuestionarios enviados	% Cuestionarios
A Coruña	59	38,8	177	38,6
Lugo	24	16,2	72	15,7
Orense	21	13,5	63	13,7
Pontevedra	49	31,4	147	32
Total	153	100	459	100

Tabla 4.3 – CEIP. Distribución de la muestra en nuestra investigación

CPR – Centros Privados de Enseñanza				
Distribución de la muestra en cada ciudad y provincia				
	Nº Centros enviados	% de Centros	Nº Cuestionarios enviados	% Cuestionarios
A Coruña	18	37,4	54	38,3
Lugo	5	10,1	15	10,6
Orense	5	11,6	15	10,6
Pontevedra	19	40,9	57	40,4
Total	47	100	141	100

Tabla 4.4 – CPR. Distribución de la muestra en nuestra investigación

CEIP – CPR				
Distribución de la muestra en cada ciudad y provincia				
	Nº Centros enviados	% de Centros	Nº Cuestionarios enviados	% Cuestionarios
A Coruña	77	38,5	231	38,5
Lugo	29	14,5	87	14,5
Orense	26	13	78	13
Pontevedra	68	34	204	34
Total	200	100	600	100

Tabla 4.5 – CEIP + CPR. Distribución de la muestra en nuestra investigación

Concretando esta cuestión podemos decir que la muestra teórica de la investigación está formada por 200 centros de educación infantil a los que enviamos 600 cuestionarios de los cuales 231 (38,5%) se enviaron a centros de A Coruña, 87 (14,5%) a centros de Lugo, 78 (13%) a centros de Orense y finalmente 204 (34%) a centros de Pontevedra. A cada uno de los centros se les envió por correo un sobre con tres cuestionarios en su interior, por lo tanto se enviaron un total de 600 cuestionarios, cifra que entendimos suficiente para garantizar resultados fiables en nuestro estudio.

Una vez concluida esta fase de la investigación esperamos, alrededor de dos meses, que fueran llegando a la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Lugo los cuestionarios cumplimentados. Recibidos todos los cuestionarios procedentes de los centros comenzamos posteriormente con los análisis.

La tabla que a continuación se presenta describe la muestra real con la que trabajamos en la investigación.

Detalle de los Centros de educación infantil 3-6 años que contestaron									
A Coruña		Lugo		Orense		Pontevedra		Sin determinar	
F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
40	44	13	14,3	12	13,2	19	20,8	7	7,7
Nº total de Centros que contestaron = 91									

Tabla 4.6 – Muestra real de la investigación. Centros de educación infantil que contestaron

Detalle de los Cuestionarios cumplimentados recibidos									
A Coruña		Lugo		Orense		Pontevedra		Sin determinar	
F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
93	44,7	20	9,6	19	9,1	59	28,4	17	8,2
Nº total de Cuestionarios cumplimentados recibidos = 208									

Tabla 4.7 – Muestra real de la investigación. Cuestionarios cumplimentados recibidos

Como muestran los datos recogidos en la tabla anterior, el número de centros educativos que respondieron a nuestra propuesta de estudio fue de 91 y el número total de cuestionarios cumplimentados recibidos fue de 208. Los dos porcentajes más elevados en cuanto al número de centros que contestaron y de cuestionarios cumplimentados corresponden a A Coruña y provincia con un total de 40 centros y 93 cuestionarios recibidos (44,7%), le siguió Pontevedra y provincia con 19 centros y 59 cuestionarios (28,4%). Los porcentajes más bajos corresponden a Lugo y provincia con 13 centros y 20 cuestionarios recibidos, Orense y provincia con 12 centros y 19 cuestionarios (9,1%) y ciudades y provincias desconocidas tuvimos 6 centros con 17 cuestionarios recibidos (8,2%).

Estos datos nos permiten afirmar que la muestra real estaba constituida por centros educativos de las cuatro provincias que formaban la población de estudio y que sus porcentajes obtenidos se correspondían prácticamente con la distribución de centros en cada provincia. Destacar finalmente que el 44,7% de los profesores que han participado en este estudio pertenecían a la provincia de A Coruña.

Instrumento de investigación, el cuestionario

El cuestionario dirigido al profesorado de educación infantil ciclo 3-6 años de los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia está constituido con diferentes tipos de secciones y preguntas diseñadas para responder a los objetivos propuestos en esta investigación. Consta de nueve secciones y de variados tipos de preguntas entre las que se encuentran: preguntas cerradas, abiertas, de ordenación, de elección múltiple y de valoración. Como ya hemos señalado anteriormente hemos integrado preguntas de las que obtendremos datos que requerirán un análisis cuantitativo y también cualitativo.

Seguidamente presentamos una descripción de las secciones en las que se agrupan los diversos ítems o preguntas que conforman el cuestionario antes de pasar a la descripción y análisis de los datos obtenidos en el siguiente capítulo. El cuestionario completo puede verse en el anexo de este estudio, (ver anexo I).

Presentando aspectos relevantes y de formación musical

Item 1-6

En esta primera sección con la que se introduce al profesor en el cuestionario se recoge dos tipos de información. Por un lado, aquella que presenta las características más generales como el sexo, la edad, el tiempo de docencia en esta etapa educativa, el grupo de edad en el que se están dando clase y la titularidad del centro educativo; estos datos nos permitirá tener una primera referencia sobre el profesorado y los centros que participan en el estudio. Por otro lado, recoge información sobre la formación musical del profesorado obtenida tanto desde dentro de las instituciones educativas como al margen de ellas. No solo se centra en la formación musical recibida en función de la calidad de la docencia de la música en el plan de estudios en el que obtuvo su titulación de maestro en educación infantil y en otras especialidades, sino también si han cursado estudios en alguna institución educativa musical y si tienen experiencias o contactos musicales adquiridos en la familia, con los amigos, en el entorno social o en la comunidad.

A. Desarrollando el currículum de música en su escuela

Item A1-A7

Proporciona información sobre la aplicación del currículum de música en las prácticas educativas de los profesores. En este sentido nos centramos primeramente en saber la valoración sobre la facilidad o dificultad de aplicar para la mayoría de los profesores el currículum de música de educación infantil. Seguidamente de forma más específica se centra en los procedimientos musicales que el profesor utiliza en su clase, los instrumentos musicales que tocan los niños en su clase, las rutinas musicales que usa para determinadas tareas o momentos del día y la frecuencia de utilización de las actividades disciplinares (propiamente musicales) y las actividades descriptivas (la música participa o refuerza otras tareas). Otra cuestión importante que recoge es el tiempo en horas que tiene la expresión musical en su programación semanal. Finalmente recoge el nivel de participación de sus alumnos en salidas didáctico-musicales dentro del horario escolar.

B. Evaluación y supervisión del progreso musical de los niños

Item B1-B4

La sección B del cuestionario se centra en saber si los profesores realizan algún tipo de evaluación musical y de registro de los progresos de los niños y, en caso de llevar a cabo los registros musicales en su clase, de qué manera lo hacen. Trata también de comunicarnos si los profesores proporcionan información concreta de cada alumno sobre los procedimientos y las habilidades musicales conseguidas para la transición a otra etapa y la naturaleza de esa información. Finalmente esta sección se ocupa también de indagar si los profesores reciben información detallada sobre los progresos musicales de los niños obtenidos en el curso anterior.

C. Ayudando a los niños con diversas necesidades

Item C1-C4

Partiendo de los niños con necesidades especiales que el profesor cuenta en su clase en el momento de cumplimentar el cuestionario, el análisis se centra en conocer si los profesores perciben que la música proporciona un apoyo efectivo a estos niños y en su caso de qué manera lo hace. También recoge información sobre el grado de identificación que el profesor tiene con diversas afirmaciones sobre el papel de la música en la inclusión. Termina esta sección con un espacio de opinión libre en la que el profesor considera otras ideas sobre la música y los niños con necesidades especiales.

D. Uso de las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) para la enseñanza y el aprendizaje de la música

Item D1-D4

Esta sección pretende conocer como se ha acercado el profesor al uso de las TIC en la enseñanza y aprendizaje de la música en este nivel educativo. Se plantea desde una visión general analizando si las TIC son válidas para el profesor y para el alumno y especifica centrándose en la importancia que le conceden al empleo de una serie de recursos en la docencia de la música. Además interesa en esta sección saber sobre las dificultades fundamentales a las que se tienen que enfrentar los profesores para poder utilizar las TIC en la enseñanza de la expresión musical. Termina recogiendo información sobre el grado de identificación que el profesor tiene con diversas afirmaciones sobre el empleo de las TIC en la enseñanza y aprendizaje de la música.

E. Analizando la formación en educación musical en los Centros Universitarios de Formación del Profesorado

Item E1-E5

En esta sección nos advierte sobre la valoración que los profesores hacen sobre la formación musical que los maestros reciben en sus estudios universitarios y la competencia docente que el profesor afirma tener para desempeñar y desarrollar la enseñanza de la música cuando se incorpora al trabajo en este nivel educativo. Además de estas interesantes valoraciones, recoge con más detalle el grado de conocimientos adquiridos en su formación sobre la naturaleza de la música y el grado de formación que creen haber recibido para el uso didáctico-educativo de los recursos musicales más básicos en la educación musical. También recoge la valoración que los profesores hacen a determinados aspectos determinantes en la formación musical observados durante el tiempo que realizaron los estudios de maestro en educación infantil, como son el grado de formación de los profesores universitarios, la metodología empleada, el tiempo dedicado a la teoría y a la práctica musical, la adecuación de los programas de las materias musicales que el profesor universitario imparte al currículum de infantil, el uso de las nuevas tecnologías de educación e información para su formación musical, el espacio, el equipamiento y recursos de la clase y el empleo de materiales y guías de calidad sobre la enseñanza de la música en esta etapa educativa.

F. Diseñando un currículum equilibrado y ajustado para la formación del maestro especialista en educación infantil

Item F1

Aprovechando la experiencia directa de trabajo con niños, las preguntas de esta sección pretenden informarnos sobre la valoración que los profesores hacen de los procedimientos y habilidades básicas más importantes y necesarios en la formación del maestro en educación infantil en las cuatro dimensiones de la música y su educación: la percepción, la expresión, la creatividad y la representación gráfica.

G. Guía, ayuda y formación en la enseñanza

Item G1-G4

Esta sección se ocupa de recoger información sobre las necesidades que el profesor afirma percibir para la enseñanza de la música en su clase. En este sentido interesa especialmente determinar la ayuda atribuida al profesor especialista en educación musical así como la valoración que realizan sobre la eficacia de la ayuda que reciben. Finaliza esta sección recogiendo información sobre el grado de interés por participar en actividades básicas de formación que le ayuden en la enseñanza-aprendizaje de la expresión musical en la etapa de educación infantil.

Consideraciones finales

En esta última e importante sección del cuestionario se pretende recoger aquellas manifestaciones que el profesor realice acerca de los temas tratados en el cuestionario. Interesa especialmente aquí que el profesor, desde un planteamiento libre y si lo cree conveniente, se pueda manifestar sobre cuestiones relacionadas directamente con el estudio.

4.4.2 Modalidad de Investigación B: análisis de prácticas

Nos hemos aproximado al proceso de investigación a través de la elección del método análisis de prácticas para alcanzar el objetivo general 3, que de acuerdo con Sabarriego y Bisquerra (2004) está orientado a:

la obtención de conocimientos que puedan constituir una guía para la acción educativa y/o sistematizar las razones que nos llevan a actuar de un modo u otro (p. 114)

Este tipo de investigación se aplica como método para el estudio de la realidad (Pérez Serrano, 1998) principalmente en temas como la organización y el clima social del aula o procesos de evaluación de determinados proyectos curriculares. Así pues, la metodología empleada en esta parte de la investigación, también catalogada como estudio de caso, pretende profundizar en una realidad concreta, observando, recogiendo y analizando las prácticas que en ella se desarrollan para poder explicarla.

La población objeto de estudio en esta parte de la investigación se situaba en dos áreas geográficas muy distantes entre si – Lugo y Salisbury – y estaba constituida por centros de infantil altamente valorados por la comunidad educativa. Estas realidades tan propias, junto con el sentido de este tipo de investigación cualitativa conectan, a nuestro juicio, con las características y finalidad de la entrevista y de la observación directa y por ello, pensamos que ambas son válidas y complementarias pudiendo satisfacer las demandas metodológicas planteadas en esta parte del estudio.

En nuestro caso, los instrumentos elegidos para que los profesores pudieran informarnos sobre las variables objeto de estudio en esta parte de la investigación han sido las siguientes:

- La entrevista. La finalidad de esta técnica ha sido obtener de manera estructurada y flexible información de los responsables de la educación infantil, profesores especialistas y no especialistas en educación musical, de los centros investigados sobre las variables objeto de estudio. La entrevista se ha desarrollado a través del encuentro personal con el responsable de la educación infantil de cada centro. Se registra a través de toma de notas y de grabaciones de audio las respuestas que se analizan posteriormente.
- La observación. La finalidad de esta técnica ha sido obtener información de cómo desarrollan los profesores en la actualidad las prácticas musicales en las aulas de educación infantil objeto de estudio. El modelo de observación utilizado es el descriptivo, describir el proceso didáctico tal y como sucede en el aula centrándonos en lo visible, en lo que ocurre. El instrumento que ha recogido los datos ha sido el video, permitiéndonos visionar y reproducir todo el proceso las veces que han sido necesarias y la toma de notas y de material didáctico. Este método nos ha permitido obtener información detallada sobre el diseño y la estructuración de las actividades musicales que se realizan para los diferentes cursos de educación infantil elegidos para nuestro estudio.

Fases y Desarrollo de la Investigación

Una vez expuesto el enfoque de este método vamos a exponer detalladamente las principales decisiones tomadas y como se ha llevado a cabo esta parte de la investigación en la que se ha utilizado la modalidad de análisis de prácticas.

El periodo transcurrido desde que se inició esta parte de la investigación hasta que finalizó con la elaboración de las conclusiones fue de 24 meses aproximadamente, (enero 2005-diciembre 2006).

La investigación a través de este método como se muestra a continuación en el cuadro 4.2 → I y II se desarrolló en dos fases. Una primera fase que se extiende desde la selección de los seis centros de educación infantil en Galicia (Lugo) y en Inglaterra (Salisbury), hasta la aceptación y aprobación por parte de los centros y de la USC para realizar la propuesta de investigación y una segunda fase que comprende la entrevista al responsable de la educación infantil de los centros seleccionados y la observación y registro en video de las clases de música en las aulas de educación infantil, descripción y análisis de los datos con la presentación de los resultados y de las conclusiones obtenidas en esta parte del estudio.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN (Periodo comprendido entre enero de 2005 y diciembre de 2006)	
PRIMERA FASE	
(1º) Enero	Selección de la muestra real de los centros de educación infantil 3-6 años en dos espacios geográficos: (ver anexo 2) - La ciudad de Lugo (Galicia) seleccionados por su reconocimiento social. - La ciudad de Salisbury (Inglaterra) seleccionados por la buena valoración alcanzada según el organismo para la calidad de la educación OFSTED en el curso escolar 2003-2004.
(2º) Febrero	Petición formal a la dirección de los centros seleccionados para realizar la investigación diseñada mediante un informe en el que se expone los objetivos, la metodología de la investigación y el currículum vitae de la responsable de la investigación. (ver anexo 3)
(3º) Marzo	Recogida de la carta de aceptación de los directores de los centros para realizar la propuesta de investigación planteada.
(4º) Marzo	Petición a Departamento de Didáctica da Expresión Musical, Plástica e Corporal de la USC de permiso para realizar trabajos de investigación en diversos centros de educación infantil de la ciudad de Salisbury desde el 15 al 26 de abril de 2005. Posterior aprobación en Consejo de Departamento para realizar la visita, (ver anexo 4).
(5º) Abril	Petición a la Vicerrectoría de Investigación e Innovación de la USC de una ayuda económica para poder financiar parte de los gastos totales que la investigación en Inglaterra supondría, (concesión ver anexo 5).

Cuadro 4.2 – Fases de la investigación en la modalidad B. Análisis de prácticas (I)

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN (Periodo comprendido entre enero de 2005 y diciembre de 2006)	
SEGUNDA FASE	
(6º) Marzo - Abril - Noviembre	<p>Entrevista al responsable o coordinador de la educación infantil y observación y registro en video de prácticas de música en aulas de educación Infantil 3-6 años en los seis centros seleccionados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Centro Educativo Galén. Lugo. (Semana del 14/03/2005). - Colegio Fingoi. Lugo. (Semana del 4/04/2005). - Colegio St. Andrew's Primary School – Salisbury. (Semana 18/04/05). - Colegio Greentrees Primary School – Salisbury. (Semana del 18/04/05). - Colegio La Retraite Swan – Salisbury. (Semana del 18/04/05). - CEIP Anexa. Lugo. (Semana del 7/11/2005).
(7º) Diciembre - Mayo 2006	<p>Desarrollo de una estructura o plantilla válida para la presentación y el análisis de los datos obtenidos en las observaciones realizadas en las aulas.</p> <p>Descripción (con traducción en el caso de las clases de Inglaterra) y análisis de los datos obtenidos en la observación.</p>
(8º) Junio - Julio	<p>Transcripción (con traducción en el caso de las entrevistas llevadas a cabo en los centros educativos de Inglaterra) y análisis de las entrevistas.</p>
(9º) Agosto - Diciembre	<p>Contraste de los datos obtenidos mediante la observación y la entrevista con los objetivos explicitados.</p> <p>Presentación de los principales resultados y hallazgos obtenidos en esta parte del estudio.</p>

Cuadro 4.2 – Fases de la investigación en la modalidad B. Análisis de prácticas (II). Ver en el anexo 6 los certificados de participación, con fechas de inicio y de finalización de la investigación, expedidos por los centros educativos.

Selección y descripción de la muestra

La población de nuestro estudio en esta parte de la investigación está formada por tres centros, uno público y dos privados, en los que se imparte enseñanza infantil 3-6 años de la ciudad de Lugo y por tres centros, dos públicos y uno privado, en los que se imparte Reception Year 4-5 años y Key Stage 1 5-7 años de la ciudad de Salisbury (Inglaterra).

La determinación de la muestra real en esta parte del estudio se estableció en función de las siguientes seis variables:

1. La localización geográfica en el que se sitúan los centros (Comunidad Autónoma de Galicia / Inglaterra).
2. La calidad educativa de los centros (Alto nivel en Educación Infantil / Educación Musical).
3. La titularidad o tipo de centro (Públicos / Privados).
4. El profesional entrevistado en los centros estudiados (Responsables de la Educación Infantil / Responsables de la Educación Musical de la etapa).
5. El nivel educativo de las aulas observadas para el análisis de las prácticas (Infantil 3-6 años / Recepción Year 4-5 años, Key Stage 1 5-7 años).
6. La especialidad de los estudios cursados por el docente y la función desempeñada en las aulas observadas (Maestro en Educación Infantil / Maestro en Educación Musical y Tutor del curso / Responsable de la educación Musical).

Nos parece necesario aclarar para entender la selección y descripción de la muestra real de investigación de esta parte del estudio cuestiones relativas a cada una de las variables que hemos señalado:

- La localización geográfica

Se establecen dos espacios geográficos distintos, España centrándonos dentro de la Comunidad Autónoma de Galicia en la ciudad de Lugo y un país de la Unión Europea con reconocimiento internacional en educación musical, concretamente el Reino Unido (Inglaterra) en la ciudad de Salisbury.

Localización geográfica	
España	País de la Unión Europea: Reino Unido (Inglaterra)
Comunidad Autónoma de Galicia: ciudad de Lugo	Condado de Wiltshire: ciudad de Salisbury

Cuadro 4.3 – Espacios geográficos elegidos para el estudio

- La calidad educativa

Uno de los criterios claves en la selección de los centros que formarían la muestra real era la calidad reconocida en la enseñanza de la música en el nivel educativo objeto de esta investigación.

Con respecto a esta variable hay que hacer alguna aclaración al tratarse de un concepto que se determina de una manera diferente según el lugar. En España la calidad educativa de un centro se sustenta en el reconocimiento popular ya que no existe ningún organismo estatal que evalúe los centros educativos y la formación que se lleva a cabo en los mismos. Situación bien distinta es la que se da en el Reino Unido ya que en este país si existe un organismo estatal, el OFSTED (Organismo para la calidad de la educación), dependiente del parlamento, no del gobierno británico, que lleva a cabo de forma imparcial las evaluaciones de todos los centros públicos, estableciendo niveles de calidad educativa en cada una de las áreas de conocimiento.

Para ello, consultamos en la página web del Organismo Estatal para la Calidad de la Enseñanza – Ofsted (Office for Standards in Education), los correspondientes informes de valoración e inspección llevados a cabo en los colegios por los inspectores de este organismo.

Gracias a este departamento de Educación “Ofsted” en Inglaterra los padres pueden conocer con un gran detalle las características, el funcionamiento y la valoración de todos los centros educativos públicos y privados.

Todos los colegios sin excepción son evaluados por un equipo de inspectores, se generan los correspondientes informes que son públicos, disponibles en internet, y que han de ser notificados obligatoriamente entre otros a los padres de los alumnos y a las autoridades educativas locales.

En estos informes aparece un apartado final de conclusiones en donde se detallan los puntos fuertes y los puntos débiles encontrados tras la inspección del centro. Estos últimos obligaran a la dirección de la escuela a diseñar un plan, con fecha definida, para que estas carencias se subsanen. Por último indicar que las revisiones en los colegios son periódicas cada 3-4 años y lo primero que revisan los inspectores son precisamente los puntos débiles encontrados en la inspección anterior.

Basándonos en estos criterios que acabamos de mencionar la selección de los centros en el caso de la ciudad de Lugo se hizo pensando en dos o tres centros con tradición de alta calidad en la educación de la enseñanza musical, cuadro 4.4. En el caso de la ciudad de Salisbury la selección se hizo pensando en dos o tres centros con una buena valoración en la enseñanza de la música obtenidos en los informes de evaluación generados por el organismo OFSTED durante el curso escolar 2003-2004, cuadro 4.5.

Ciudad de Lugo
Centro de Enseñanza Infantil y Primaria Anexa
Centro Educativo Galén
Colegio Fingoi

Cuadro 4.4 – Centros Educativos seleccionados por su calidad educativa (I)

Ciudad de Salisbury
Colegio Greentrees Primary School
Colegio St. Andrew's Primary School
Colegio La Retraite Swan

Cuadro 4.5 – Centros Educativos seleccionados por su calidad educativa (II)

Como puede observarse en los cuadros anteriores, en concreto, el número de centros que formaban la muestra real de la investigación fue de tres en la ciudad de Lugo y de tres en la ciudad de Salisbury.

- La titularidad

Con respecto al tipo de centro quisimos establecer dos grupos: “Públicos”, centros que tienen como titular a la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria en el caso de España y las Autoridades Locales Educativas del condado de Wiltshire en el caso de Inglaterra y “Privados”, centros que tienen como titular una institución privada.

La distribución de los centros que formaban parte de nuestro estudio según la titularidad se detalla en los siguientes cuadros:

Ciudad de Lugo	
Centros Públicos	Centros Privados
CEIP Anexa	Centro Educativo Galén
	Colegio Fingoi

Cuadro 4.6 – Titularidad de los centros seleccionados para el estudio (I)

Ciudad de Salisbury	
Centros Públicos	Centros Privados
Colegio Greentrees Primary School	La Retraite Swan
Colegio St. Andrew's Primary School	

Cuadro 4.7 – Titularidad de los centros seleccionados para el estudio (II)

- El profesional entrevistado en los centros estudiados
 Como ya hemos señalado anteriormente el primer instrumento elegido en esta parte de nuestro estudio para la recogida de información ha sido la entrevista. La aplicación de este instrumento en cada centro seleccionado implicó un encuentro previo con el profesional antes de la observación y análisis de la práctica en el aula. Los cuadros que se presentan a continuación describen la muestra real con la que trabajamos en las entrevistas realizadas en los centros estudiados.

Ciudad de Lugo	
Centro Educativo	Profesional entrevistado en los centros investigados
CEIP Anexa	Responsable de la etapa de educación infantil 3-6 años
Centro Educativo Galén	Responsable de la etapa de educación infantil 3-6 años
Colegio Fingoi	Responsable de la etapa de educación infantil 3-6 años

Cuadro 4.8 – Distribución de las entrevistas realizadas en los centros estudiados (I)

Ciudad de Salisbury	
Centro Educativo	Profesional entrevistado en los centros investigados
Greentrees Primary School	Responsable de la educación infantil en las etapas de Foundation Stage y Key Stage 1
St. Andrew's Primary School	Responsable de la educación infantil en las etapas de Foundation Stage y Key Stage 1 y directora a su vez del centro educativo
La Retraite Swan	Responsable de la educación musical en las etapas de Foundation Stage y Key Stage 1 y especialista a su vez en educación musical

Cuadro 4.9 – Distribución de las entrevistas realizadas en los centros estudiados (II)

Como muestran los datos recogidos en los cuadros anteriores, los profesionales entrevistados fueron un total de seis de los cuales, en Lugo, los tres son profesores responsables de la educación infantil de esta etapa y en Salisbury dos de los profesionales entrevistados son responsables de las etapas de Foundation Stage (Recepción Year) y Key Stage 1 y uno es el responsable de la educación musical en las etapas de Foundation Stage (Recepción Year) y Key Stage 1 y especialista a su vez en educación musical.

- El nivel educativo de las aulas observadas

En lo que se refiere al nivel educativo que se imparte en el centro se establecen grupos de edades para el análisis de prácticas que van de los tres a los seis años en los centros de Lugo que se correspondía con el segundo ciclo de Educación Infantil y de los cuatro a los siete años en los centros de Salisbury que se correspondía con las etapas de Foundation Stage - Reception Year y Key Stage 1.

En concreto aplicamos esta característica a cada centro estableciendo un grupo de observación para cada edad. Cabe señalar la excepción de Greentrees donde por razones de organización del propio centro no hizo posible aplicar esta idea.

Con este criterio llegamos a describir la distribución de los grupos de edades observadas por cada centro que se destaca en los cuadros siguientes:

Ciudad de Lugo		
Centro Educativo	Grupo de edad observada	Situación profesional de los profesores
CEIP Anexa	Infantil 3-4 años	Profesora tutora del curso
	Infantil 4-5 años	Profesora tutora del curso
	Infantil 5-6 años	Profesora tutora del curso
Centro Educativo Galén	Infantil 3-4 años	Profesora tutora del curso
	Infantil 4-5 años	Profesora tutora del curso
	Infantil 5-6 años	Especialista educación musical
Colegio Fingoi	Infantil 3-4 años	Especialista educación musical
	Infantil 4-5 años	Especialista educación musical
	Infantil 5-6 años	Profesora tutora del curso

Cuadro 4.10 – Grupos de edades observadas y situación profesional de los profesores (I)

Ciudad de Salisbury		
Centro Educativo	Grupo de edad observada	Situación profesional de los profesores
Greentrees Primary School	Recepción Year 4-5 años	Profesor tutora del curso
St. Andrew's Primary School	Recepción Year 4-5 años	Profesora tutora del curso
	Key Stage 1 - 5-6 años	Profesora tutora del curso
	Key Stage 1 - 6-7 años	Profesora tutora del curso
La Retraite Swan	Recepción Year 4-5 años	Especialista educación musical
	Key Stage 1 - 5-6 años	Especialista educación musical
	Key Stage 1 - 6-7 años	Especialista educación musical

Cuadro 4.11 – Grupos de edades observadas y situación profesional de los profesores (II)

Como puede observarse, el número de grupos de niños que formaban la muestra real de investigación fue de dieciséis de los cuales nueve eran en la ciudad de Lugo y siete de la ciudad de Salisbury.

- Especialidad de los estudios del docente y función desempeñadas en las aulas
Una vez definido los grupos de edades en cada centro que formaban la muestra de investigación es preciso aclarar cuestiones relativas a la situación profesional de los profesores que participaban en las clases seleccionadas para nuestro estudio.
Se establecen dos tipos de profesionales “Tutores del propio curso” incluyéndose aquí a los maestros especialistas en educación infantil en el caso de Lugo y maestros generalistas en Reception Year y Key Stage 1 en el caso de Salisbury y “Especialistas de Educación Musical” en ambos contextos geográficos.
La selección de uno u otro profesional o especialista para el análisis de las prácticas para el grupo de edad seleccionado se determinó mediante las posibilidades reales que ofrece la Dirección del propio centro para ese momento.
De esta manera, como puede observarse en los cuadros anteriores 4.8 y 4.9 el número de especialistas en educación infantil y en educación musical que formaban la muestra real de la investigación en la ciudad Lugo era de seis y de tres respectivamente, mientras que en la ciudad de Salisbury fueron de cuatro y de tres.

Finalmente decir que entendíamos que la proporción del número de centros seleccionados, los profesionales entrevistados y las prácticas analizadas que participarían en la investigación podrían garantizar la consecución de los objetivos específicos propios de esta parte del estudio.

Instrumentos de investigación: la entrevista y la observación de prácticas

La entrevista que hemos realizado con los coordinadores de educación infantil en los centros educativos investigados es, según la denominan en diferentes manuales una entrevista “única o estandarizada”. A todos los entrevistados se les planteó las mismas cuestiones, en el mismo orden y sin modificar las preguntas para cada centro. De esta manera podemos realizar con mayor facilidad una valoración conjunta de todos los centros.

La entrevista aparece dividida en tres secciones que son las mismas sobre las que se asienta nuestra investigación y que están presentes tanto en la fundamentación teórica como en la modalidad de investigación a través del método encuesta.

Seguidamente presentamos una descripción de las secciones en las que se agrupan las diversas preguntas que conforman la entrevista. Puede verse la entrevista completa en el anexo de este estudio (ver anexo VII).

I. El desarrollo de los elementos básicos del currículum de música en las aulas de educación infantil

Esta primera sección proporciona información concreta sobre la aplicación del currículum de música en las aulas de educación infantil en lo que se refiere a contenidos, actividades y evaluación. En este sentido la primera cuestión sometida a análisis tiene carácter general pues se quiere conocer la valoración sobre la importancia de enseñar música en la etapa de infantil. Con la segunda cuestión se quiere conocer la valoración sobre la facilidad o dificultad de aplicar el currículum de música en sus prácticas docentes. La tercera cuestión se centra sobre si realizan una planificación o no

de los contenidos y prácticas musicales para el curso, tipo de actividades que realizan , con que materias las enlazan y el tiempo dedicado. Finalmente nos centramos en saber si los profesores realizan algún tipo de evaluación o de registro de progresos a sus alumnos y la valoración que los profesores hacen sobre la importancia de evaluar la música en esta etapa.

II. La ayuda de la música a los niños con necesidades educativas especiales en sus aulas y el uso de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje de la música

Una segunda parte de la entrevista está dedicada a la consideración de la música como ayuda para los niños con necesidades especiales y en la organización de su formación musical. También recoge información sobre la visión general que tienen los profesores sobre el uso de las TIC para el aprendizaje de la música en sus prácticas.

III. La formación en música y su didáctica de los maestros especialistas en educación infantil

La última sección de la entrevista recoge la valoración sobre la competencia docente que el maestro en educación infantil tienen para desarrollar la enseñanza de la música cuando se incorpora al trabajo en este nivel educativo. Por otro lado, basándonos en la experiencia profesional de los entrevistados recogemos información sobre los aspectos que deberían reforzarse en la formación del maestro especialista en educación infantil. Para finalizar la entrevista recogemos información sobre la valoración que hacen sobre la figura del especialista en educación musical como ayuda para la enseñanza de la música en esta etapa educativa.

Una vez expuesto el diseño de la entrevista que hemos desarrollado, vamos a continuar con la presentación de los procedimientos de análisis utilizados en las prácticas musicales observadas. Como nos hemos referido anteriormente el modelo de observación y de registro de las prácticas musicales en las aulas de educación infantil es el descriptivo, ya que los datos se han recogido desde la pura observación, registrando las prácticas a través del vídeo, sin intervenir directamente en las mismas, para enmarcarse posteriormente bajo los presupuestos metodológicos de la perspectiva cualitativa.

La observación está dirigida a identificar el “plan de trabajo” desarrollado por el profesor con sus alumnos en el momento de la clase. Por ello, se tuvo en cuenta el uso de la música que los profesores hacen en las aulas desde una perspectiva curricular. Es de señalar, que en el momento de llevar a cabo esta parte del estudio, la ley que establecía el currículum de música para el segundo ciclo de educación infantil en España era la LOCE (MEC 2000). Por ello, el análisis se centra en los contenidos musicales propios del área de expresión musical que correspondía a esta ley.

En el caso de Inglaterra, en el momento de realizar el estudio, la planificación cronológica de la etapa educativa objeto de este estudio se recogía en la legislación inglesa en dos etapas educativas situadas entre los 3 y los 7 años: Foundation Stage (Reception Year 4-5 años) y Key Stage 1 que corresponde a las edades de los 5 a los 7

años. Como se trata de dos etapas diferentes con currículum oficiales propios para cada una de ellas, hemos realizado los análisis ajustándonos a los establecidos en ese momento para cada etapa educativa. De esta forma, el estudio del enfoque y cobertura de las prácticas musicales se agrupa desde una visión curricular en torno a siete variables:

- Sentido de la clase dentro del currículum de etapa.
- Objetivos de aprendizaje.
- Resultados de aprendizaje.
- Elementos musicales trabajados.
- Recursos utilizados.
- Actividades de enseñanza identificadas.
- Interacción profesor/a-alumnos.

El primer aspecto curricular aborda el sentido de la clase dentro del currículum de música. Recoge información sobre el grado de adecuación de la práctica musical observada con los requerimientos oficiales para la etapa. Para ello, se centra en establecer cuales son las capacidades musicales que desarrollan en los niños, cuales son los procedimientos musicales utilizados y cómo se ajusta o trata de ajustarse al planteamiento curricular propuesto para la etapa. También pretende conocer que enlaces se establecen con otros contenidos musicales propios del área de expresión musical y si la práctica supone o no una contribución significativa en el desarrollo de otras áreas de aprendizaje propias del currículum de infantil. Finalmente quiere valorar en qué medida las prácticas observadas contribuyen al desarrollo completo de los niños como por ejemplo si se refuerza su seguridad, o si fortalece la concentración y la identidad del grupo.

El segundo y tercer aspecto trata de identificar los objetivos y resultados de aprendizaje propuestos y alcanzados con la práctica. Pretende recoger información sobre las metas que han sido propuestas para que los alumnos alcancen a través del uso de la música. No solo se centra en conocer si los objetivos de aprendizaje contribuyen a un mejor conocimiento del lenguaje musical, como por ejemplo identificar sonidos, desarrollar el control de la voz cantada y la respuesta física o reconocer las diferentes maneras en las que los sonidos se pueden hacer y cambiar, sino también en identificar cuando los objetivos de aprendizaje apuntan hacia el desarrollo de aspectos del aprendizaje, como por ejemplo la exploración, la imaginación y la comunicación, propios de las exigencias de la etapa. Otro foco de interés en la identificación de este elemento curricular se centra en la determinación de la existencia de diferencias significativas entre los profesores especialistas en educación infantil y especialistas en educación musical y la titularidad del centro donde se realiza la observación.

Los elementos musicales así como los recursos utilizados nos aporta también información sobre la adecuación de la práctica musical a los requerimientos del currículum. La disposición de recursos musicales y la adecuación para la música de las

aulas de educación infantil es uno de los aspectos específicos que se pretende conocer. Interesa especialmente determinar si existe una diferencia significativa cuando la práctica musical se lleva a cabo en el aula habitual de trabajo o en el aula especialmente destinada a su enseñanza. También se quiere recoger información de los recursos utilizados por el profesor en el momento de realizar la práctica: como puede ser el uso o no de la voz, del cuerpo, de los gestos corporales, de la práctica de algún instrumento musical como la flauta, el piano u otros instrumentos, así como el tipo de estímulos manejados en ese momento: como canciones, cantinelas o partituras gráficas. (ver anexo 8).

En la identificación de las actividades de enseñanza, interesa especialmente reconocer si son de tipo disciplinar, enfocadas al desarrollo de habilidades y destrezas que contribuyen a la comprensión y el conocimiento del lenguaje musical o si son de tipo descriptivo donde la música sirve de soporte para describir imágenes concretas o abstractas y/o para reforzar otras áreas de aprendizaje.

El último aspecto curricular aborda la interacción profesor/a-alumnos desde tres perspectivas: la primera hace referencia a la exigencia de respuesta física cuando se interpreta la música, la segunda hace referencia a la motivación del profesor hacia los niños y el desarrollo de valores actitudinales tan importantes como son la autoestima o el respeto mutuo y la tercera hace referencia al disfrute y grado de felicidad al interactuar a través de la música.

Se puede decir que los datos expuestos hasta aquí muestran que tanto el cuestionario “La música en la educación infantil 3-6 años” como “El análisis de prácticas musicales” son instrumentos de investigación múltiples que integran una cantidad muy elevada de variables diferentes tratando de dar respuesta, con la mayor precisión y coherencia interna, a los objetivos planteados en el estudio.

CAPÍTULO V

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS DEL CUESTIONARIO

Capítulo V:

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS DEL CUESTIONARIO

En este capítulo presentamos la descripción de los resultados y el análisis de los datos obtenidos del cuestionario cumplimentado por el profesorado de educación infantil 3-6 años de los centros escolares de la Comunidad Autónoma de Galicia. Para facilitar la lectura y el seguimiento hemos decidido mantener el orden de las secciones del cuestionario, por ello, en primer lugar mostraremos las características más relevantes de los profesores y centros que han participado en esta parte del estudio para posteriormente centrarnos en los objetivos específicos planteados en la investigación e ir dando respuesta a cada uno de ellos. Al final de la descripción y análisis de los resultados obtenidos con relación a cada objetivo, se expondrá a modo de síntesis los principales hallazgos.

5.1 Descripción de las características más relevantes de los profesores y centros

En este primer apartado correspondiente al análisis de los datos, queremos dar respuesta a las cuestiones planteadas en la primera sección del cuestionario:

Presentando aspectos relevantes y de formación musical

Las preguntas que se incluyen en esta sección de presentación se agrupan en torno a dos finalidades:

- I. Por una parte, se pretende recoger información sobre las características más relevantes de los profesores que cumplimentan el cuestionario, como la edad, el tiempo de experiencia docente en la educación infantil, el grupo de edad en el que están dando clase y la titularidad del centro educativo donde trabaja en el momento de realizar el estudio.
- II. Por otra parte, conocer la formación musical de los profesores en función de la presencia de la “Música” en los diferentes Planes de Estudio de la titulación de Maestro especialidad de Educación Infantil, de los conocimientos adquiridos en diversas comunidades educativas musicales (escuelas de música, conservatorios de música) y de las experiencias musicales adquiridas al margen de las instituciones educativas (agrupaciones folklóricas, la práctica de un instrumento musical como aficionado, pertenecer a un coro, participar en cursos y jornadas sobre música en su escuela o comunidad ..).

Algunos de estos indicadores de índole general que vamos a analizar y otros más específicos sobre formación musical creemos que pueden dar una idea bastante aproximada del perfil musical de los profesores. Estos datos permiten entender mejor como desarrollan los profesores encuestados el currículum en la educación infantil. Con esta intención vamos a estudiar las respuestas emitidas por los profesores.

El primer valor obtenido en el estudio muestra que el mayor número de profesores participantes (93,8%), corresponde a mujeres.

Con respecto a la edad de estos profesores, un porcentaje importante el 78,4% se encuentra entre los 30 y los 55 años y el 14,4% tienen menos de 30 años pudiendo considerarse un grupo relativamente joven.

En cuanto a la provincia gallega en la que se ubican los centros educativos a los que pertenecen estos profesores, señalar que éstos se sitúan en las cuatro provincias gallegas. El porcentaje mayor de respuestas alcanzadas está en la provincia de A Coruña con el 44,7%, le sigue la provincia de Pontevedra con el 28,4% y los porcentajes más bajos corresponden a los centros educativos situados en las provincias de Lugo y de Orense con el 9,6% y el 9,1% respectivamente.

En lo que se refiere a la titularidad de los centros encuestados el porcentaje más elevado es el que corresponde a los centros públicos con el 71,2%, le siguen los centros concertados con el 26% y en el último lugar están los centros privados con tan solo un 2,9%.

Hemos querido asimismo describir en este primer apartado de información general la distribución de los profesores en los tramos educativos propios de la educación infantil. Pensando que en la práctica educativa de los centros nos podíamos encontrar con profesores que imparten enseñanza en la primera etapa 0-3 años y aunque ésta no es objeto propiamente de estudio, establecimos 4 tramos de edades: profesores que atienden a niños hasta los 3 años, los que están en aulas de 3-4 años, en aulas de 4-5 años y los que enseñan en aulas con niños de 5 años.

Los resultados obtenidos señalan unos porcentajes muy nivelados. El mayor número de profesores participantes en el estudio, un 37%, imparten su enseñanza en las aulas de 3-4 años, le siguen los profesores que atienden a grupos de edades de 4-5 años con un 34,6% y el grupo de 5 años lo atienden el 25,2% de profesores encuestados y finalmente el 3,2% restante están con niños de 0 a 3 años.

Estos resultados nos permiten afirmar que de alguna manera todos los tramos establecidos por ley en la etapa de educación infantil entre los 3 y los 6 años, confirman su presencia.

Otro dato interesante es el que se refiere a la experiencia docente de estos profesores. Observamos que los porcentajes más elevados, el 54% y el 26% corresponden a profesores que llevan trabajando en aulas de educación infantil más de 10 años y entre 5 y 10 años respectivamente. Porcentajes más pequeños, el 11,1% y el 8,1% corresponden a profesores de 3 a 4 años y de 1 a 2 años de experiencia respectivamente. Podríamos decir que se trata de un grupo de profesores con una experiencia docente bastante importante en este nivel educativo. Pensamos por lo tanto que puede tratarse de informantes interesantes que han podido contestar el cuestionario desde un conocimiento bastante seguro de lo que es la educación infantil.

Centrándonos en la formación de este grupo de profesores señalamos los datos más relevantes sobre la formación musical académica que les caracteriza.

Nos interesa conocer el centro de formación universitario en el que realizaron sus estudios de Maestro en la especialidad de Educación Infantil y el año de finalización de estos estudios. Este dato nos orientará sobre la preparación musical recibida en los centros universitarios.

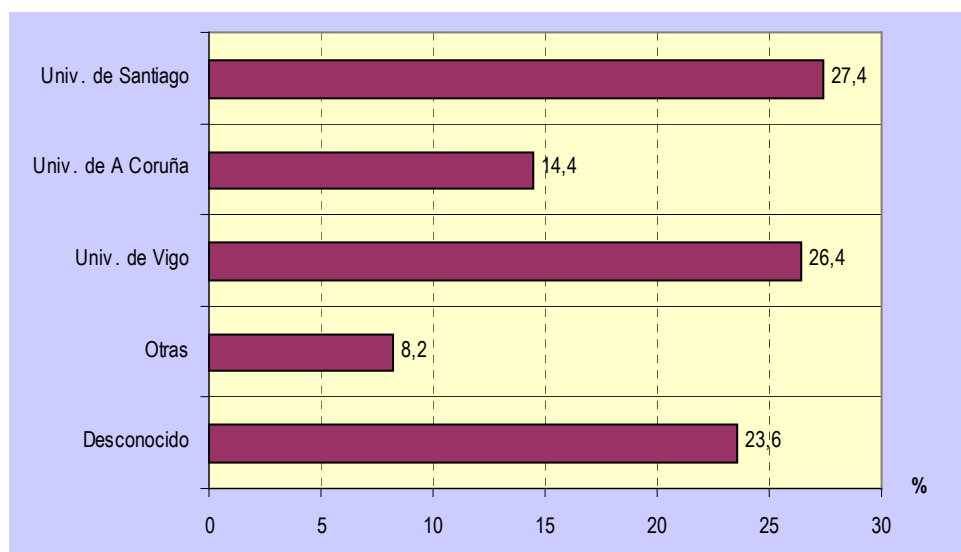


Gráfico 5.1 - Centros de formación donde los profesores realizaron los estudios de Maestro especialidad en educación Infantil

	Frecuencia	Porcentaje
Hasta 1977	27	13
1978 - 1988	72	34,6
1989 - 1997	78	37,5
1998 - 2004	31	14,9
Total	208	100

Tabla 5.1 - Año de finalización de los estudios de Maestro especialidad en Educación Infantil

Como se puede constatar en el gráfico 5.1, los profesores que han participado en este estudio se han formado mayoritariamente en las Universidades de Santiago de Compostela y de Vigo. Un grupo importante el 23,6%, prefirieron obviar este dato señalado en el gráfico como “desconocido” y una minoría el 8,2%, señalado en el gráfico como “otras” se refieren a universidades como la UNED u otras universidades españolas.

Según el año de finalización hasta 1988 cerca del 48%, fueron formados en el Plan de Estudios del 71, en el que la Música aparece como materia común y obligatoria en todas las especialidades. La presencia de la Música en este Plan era muy reducida, aparecía tan sólo en dos cuatrimestres: uno en el segundo y otro en el tercer curso.

Los profesores formados entre los años 1989 y 1997 donde se establece el título universitario oficial de Maestro en Educación Infantil han sido el 37,5%. Aunque durante este periodo la Música no varía de una manera sustancial, está algo más presente en los programas aumentando ligeramente el número de créditos respecto al

anterior plan de estudios. Un hecho importante que se da en este periodo es el acercamiento de la Música como disciplina a la Psicología Evolutiva nutriéndose de ella. A pesar de estas mejoras, este dato nos pone sobre aviso de que la inmensa mayoría encontrará muchas dificultades para abordar con éxito el desarrollo de una adecuada enseñanza musical en los niños. Finalmente nos encontramos que casi un 15% de los profesores terminaron su carrera después de 1998. En estos momentos se vuelven a retomar los planes de estudio y se hacen reajustes y pequeñas modificaciones y mejoras en el contenido de los programas y en la aparición o cambios en materias optativas. Podríamos decir, que este pequeño grupo se ha formado con los últimos cambios introducidos en los Centros de Formación desde donde se demanda la necesidad de una adecuada formación musical del niño.

	Porcentaje Válido
Maestro otras especialidades	49,5
Maestro otras especialidades + Licenciatura	6,3
Licenciatura	6,3
Ninguno	38,0

Tabla 5.2 - Otras especialidades y titulación de los profesores que participaron en el estudio

Una información interesante en este sentido la encontramos haciendo un análisis de otra posible formación académica como vemos en la tabla 5.2. Cabe destacar que algo más del 50% han realizado otras especialidades de maestro lo que significa que han tenido que hacer otras materias de contenido musical de manera obligatoria. Hay que pensar que estas materias no son convalidables con las propias de la especialidad de educación infantil. Por lo tanto a la formación sobre Didáctica de la Expresión Musical, materia troncal en la especialidad de Educación Infantil, se añade otras más centradas en el lenguaje musical y sus elementos como “Educación Artística y su Didáctica”, materia troncal en las especialidades de Primaria, Lengua Extranjera y Educación Física.

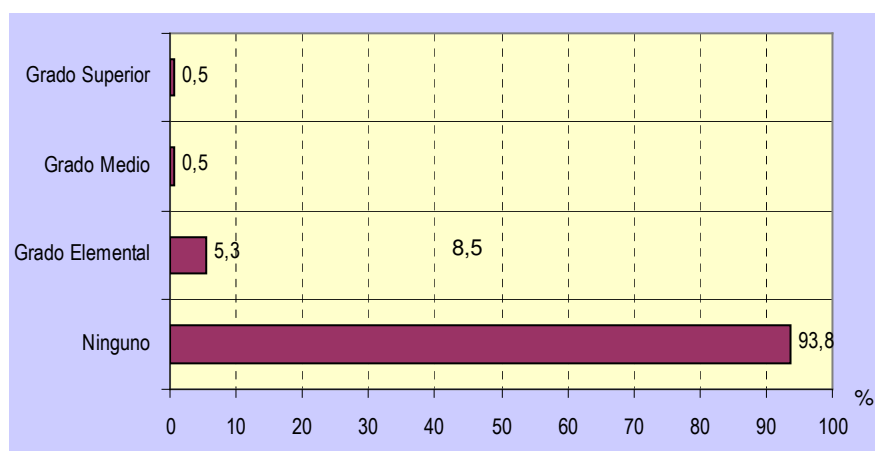


Gráfico 5.2 – Estudios musicales cursados por los profesores en Conservatorios de Música

Otros escenarios en los que se puede adquirir el conocimiento, las destrezas y la comprensión necesaria para hacer música, no solo en la etapa de educación infantil sino también para tener acceso a comunidades musicales, son los Conservatorios de Música. Por ello nos hemos interesado también por la posible participación de estos profesores en Estudios de Conservatorio de Música. De los 208 profesores que respondieron a esta pregunta, como observamos en el gráfico 5.2, casi la totalidad el 93,8% nunca han realizado este tipo de estudios musicales, tan solo un grupo minoritario, el 6,3% han realizado algún estudio, la mayor parte en el grado elemental.

Además de la formación musical en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, Facultades de Educación y Conservatorios de Música, nos ha interesado conocer las experiencias musicales de este grupo de profesores. Investigaciones realizadas sobre la conducta musical señala que el pensamiento musical es un proceso evolutivo que depende de las oportunidades, del entorno musical y de la educación. Identificar por lo tanto las experiencias musicales del profesorado que han participado en nuestro estudio es un dato que nos permitiría conocer mejor su percepción, actitud y la valoración que poseen sobre la música.

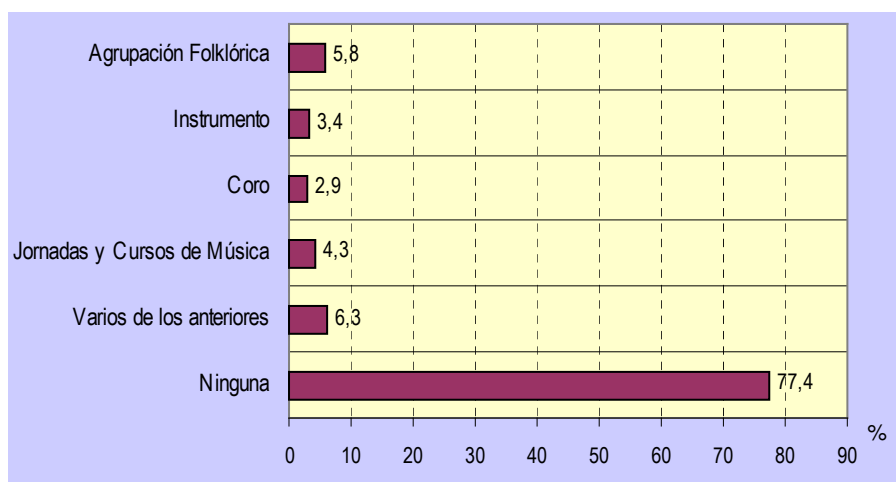


Gráfico 5.3 - Experiencias musicales de los profesores que participaron en el estudio

Para identificar el contacto que estos profesores han tenido con la música al margen de las instituciones educativas señaladas anteriormente, les hemos preguntado por la participación en propuestas artísticas de su comunidad y centro educativo. Como se observa en el gráfico 5.3, el 77,4% de los profesores encuestados no han tenido experiencias musicales significativas, el 5,8% han pertenecido a alguna agrupación folklórica y el 3,4% y el 2,9%, han tocado un instrumento o han pertenecido a un coro respectivamente. Especialmente significativo es el dato que se refiere a la formación en “jornadas y cursos de música”, únicamente el 4,3% informaron que habían participado en esta actividad.

En definitiva, conocer la vida musical de este grupo de profesores desde los aspectos relativos a los estudios musicales de Conservatorio y experiencias musicales, refleja de alguna manera el condicionamiento negativo que le ha impuesto su entorno social, familiar, colegio o comunidad. Destaca de los profesores que participaron en el estudio el escaso contacto que de una u otra manera manifiestan haber tenido con la música al margen de las instituciones universitarias. El dato más significativo que podemos señalar, en este sentido, es el porcentaje de respuesta emitida en la opción “instrumento” (3,4%). Una de las prácticas más importantes que marcan de manera definitiva la continuidad con la música en edad adulta es tocar un instrumento musical. Esta práctica es fundamental en el proceso de aprendizaje musical: a través del instrumento se trabaja la exploración, el reconocimiento sonoro y el aprendizaje de la naturaleza de la música y condicionará al futuro docente la utilización de la música como elemento dinamizador en su trabajo con los niños. El grupo de profesores que manifiestan tener o haber tenido contactos musicales más o menos importantes como cantar, bailar o tocar un instrumento adquiridos en su comunidad o por su interés personal hacia la música es minoritario (22,6%).

Finalmente, hay que subrayar en este sentido la escasa trascendencia que esta formación inicial y de base (bien a través de una preparación musical en los conservatorios de música, bien a través de experiencias musicales desde el entorno social, familiar, colegio o comunidad) tiene en la preparación de los profesores para la integración de la expresión musical en el currículum de educación infantil. En consecuencia el hecho de que una gran mayoría de los profesores encuestados manifiesten carecer de estudios en Conservatorio de Música (93,8%) y de experiencias musicales (77,4%), nos lleva a afirmar que su formación en Música ha sido adquirida mayoritariamente través de los Centros Universitarios de Formación del Profesorado.

5.2 Análisis de los datos que corresponden al objetivo específico I

En este apartado queremos dar respuesta al objetivo específico I de nuestro estudio:

“Obtener información sobre la aplicación que los profesores hacen en su clase de diversos aspectos del currículum de música: la frecuencia con que se utilizan determinados contenidos musicales, el uso de instrumentos musicales por parte de los niños, el empleo de rutinas musicales, la frecuencia con que se realizan actividades de tipo disciplinar y de tipo descriptivo, el tiempo utilizado para la expresión musical y el nivel de participación en salidas didáctico-musicales.”

Al primer objetivo de nuestra investigación se intenta dar respuesta a través de la sección A del cuestionario:

Desarrollando el currículum de música en su escuela

El análisis de los datos relacionados con este objetivo se centra en saber como los profesores desarrollan algunos aspectos esenciales de la educación musical en su actividad profesional de la enseñanza. Especialmente interesados estamos en saber como aplican los profesores en su clase los contenidos musicales del área de expresión artística y creatividad que propone la LOCE para esta etapa educativa. Entendemos que los diferentes indicadores propuestos a la consideración de los profesores nos van a aportar una visión global e interesante de cómo desarrollan la expresión musical en su práctica docente.

Para ello hemos preguntado por distintos aspectos esenciales de la enseñanza de la música en esta etapa que se presentan a continuación estructurados en siete apartados:

- A1. Facilidad para aplicar el currículum de música en la educación infantil
- A2. Frecuencia con que los profesores usan los contenidos educativos musicales en sus clases.
- A3. Instrumentos musicales utilizados por los niños en la clase
- A4. Utilización de la música como soporte para la realización de determinadas tareas o momentos de la rutina diaria
- A5. Frecuencia con que los profesores emplean la música como contenido formativo en el aula
- A6. Tiempo dedicado a la expresión musical en la programación semanal del aula
- A7. Participación de los alumnos en salidas didáctico-musicales

A1. Facilidad para aplicar el currículum de música en la educación infantil

Como primera cuestión nos ha interesado conocer que opinión tienen los profesores como colectivo profesional en relación a la facilidad para aplicar el currículum de música en la práctica educativa.

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	5	2,4
Pocas veces	132	63,5
Bastantes veces	67	32,2
Siempre	4	1,9
Total	208	100

Tabla 5.3 – Facilidad de los profesores para aplicar el currículum de música

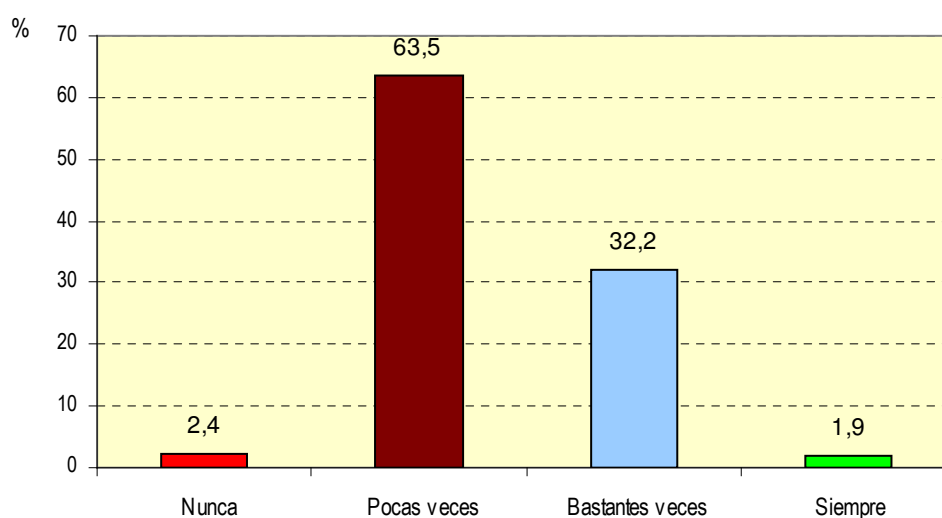


Gráfico 5.4 - Facilidad de los profesores para aplicar el currículum de música

Los resultados obtenidos en la tabla 5.3 y gráfico 5.4 muestran como la mayoría no considera fácil desarrollar el currículum de música, las valoraciones negativas “nunca” y “pocas veces” (65,9%) superan a las positivas “bastantes veces” y “siempre” (34,1%).

A2. Frecuencia con que los profesores usan los contenidos educativos musicales en sus clases

Vamos a revisar en este apartado la frecuencia con la que los profesores utilizan determinados contenidos musicales en su enseñanza. Para ello les hemos preguntado por los contenidos propios del Área de Expresión Artística y Creatividad que propone la LOCE para la Expresión Musical en la educación infantil. De este modo nos podemos hacer una idea más exacta del grado de implementación del currículum de música oficial propuesto por dicha ley. También podemos tener una idea aproximada del valor o importancia que tiene para los profesores los distintos procedimientos musicales según la frecuencia de utilización de los mismos.

		Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
A	Discriminar sonidos y ruidos de la vida cotidiana	0,5	29,3	45,7	24,5
B	Construir objetos sonoros e instrumentos con diversos materiales	10,1	71,2	14,9	3,8
C	Hacer sonidos y ritmos con el cuerpo	1	28,4	41,8	28,8
D	Tocar instrumentos musicales	16,8	63	18,8	1,4
E	Cantar canciones	0,0	8,7	33,7	57,7
F	Danzar y bailar	1,0	31,3	33,7	34,1
G	Audiciones	1,9	36,5	33,7	27,9
H	Representar historias utilizando sonidos y música	11,5	57,2	26,9	4,3

Tabla 5.4 – Frecuencia de uso de los contenidos educativos musicales (I)

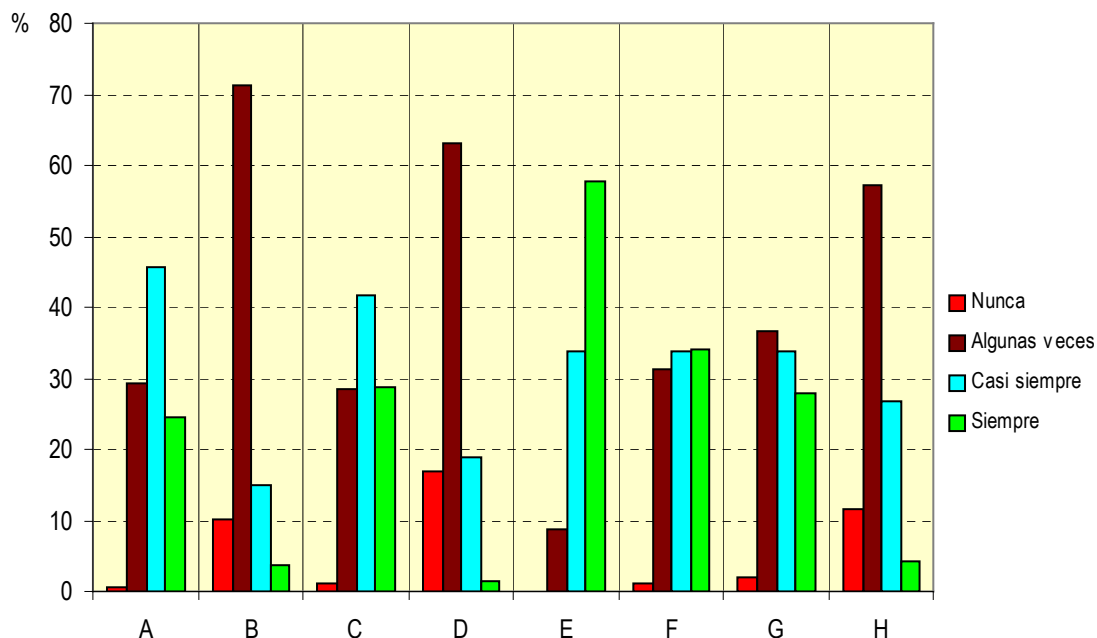


Gráfico 5.5 - Frecuencia de uso de los contenidos educativos musicales

Observando los resultados obtenidos en la tabla 5.4 y gráfico 5.5, comprobamos que se alcanzan porcentajes de respuesta en la opción “algunas veces” bastantes significativos: el 71,2% en construir objetos sonoros e instrumentos con diversos materiales, el 57,2% en representar historias utilizando sonidos y música, el 36,5% en audiciones, el 31,3% en danzar y bailar y el 29,3% en discriminar sonidos y ruidos de la vida cotidiana.

Si nos fijamos en la respuesta “nunca” observamos que los porcentajes son escasos. Es decir, son muy pocos los profesores que no utilizan la expresión musical en las aulas de infantil. En este sentido merece la pena destacar el 0% en cantar canciones, el 0,5% en discriminar sonidos y ruidos de la vida cotidiana, el 1% en hacer sonidos y ritmos con el cuerpo y también otro 1% en danzar y bailar.

	(%) Casi siempre - Siempre
A Discriminar sonidos y ruidos de la vida cotidiana	70,2
B Construir objetos sonoros e instrumentos con diversos materiales	18,7
C Hacer sonidos y ritmos con el cuerpo	70,6
D Tocar instrumentos musicales	20,2
E Cantar canciones	91,4
F Danzar y bailar	67,8
G Audiciones	61,6
H Representar historias utilizando sonidos y música	31,2

Tabla 5.4 - Frecuencia de uso de los contenidos educativos musicales (II)

Si analizamos las opciones de respuesta agrupadas en “casi siempre y siempre” que se muestran en la tabla anterior 5.4 (II), encontramos cinco contenidos musicales que tienen unos resultados que podemos considerar como muy satisfactorios: cantar canciones el 91,4%, hacer sonidos y ritmos con el cuerpo el 70,6%, discriminar sonidos y ruidos de la vida cotidiana el 70,2%, danzar y bailar el 67,8% y finalmente audiciones musicales el 61,6%. En el caso de construir objetos sonoros e instrumentos con diversos materiales, el tocar instrumentos musicales y la representación de historias utilizando sonidos y música, solo el 18,7%, el 20,2% y el 31,2% respectivamente los utilizan en sus clases de una manera habitual.

Entendemos interesante destacar el hecho de que las medias más elevadas alcanzadas coinciden con aquellos contenidos procedimentales que los profesores señalan como más relevantes y necesarios para la formación didáctico-musical del maestro especialista en educación infantil – ver tabla 5.37 –

A3. Instrumentos musicales utilizados por los niños en la clase

Como habíamos constatado anteriormente, los profesores manifestaban mayoritariamente no tocar instrumentos musicales de forma habitual en sus prácticas con los niños – ver gráfico 5.5 – por el contrario a la pregunta si tocan los niños instrumentos musicales en su clase, los profesores responden mayoritariamente de forma afirmativa. Como vemos seguidamente en el gráfico 5.6, el 57,2% afirman que sus alumnos tocan instrumentos musicales. Esto también nos da pie para afirmar que existe un porcentaje importante de niños que no tocan ningún instrumento, el 42,8%.

	Frecuencia	Porcentaje
Si	119	57,2
No	89	42,8
Total	208	100

Tabla 5.5 - Porcentaje de niños que tocan instrumentos en el aula

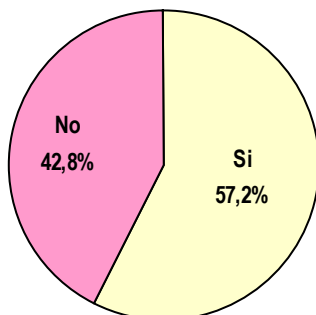


Gráfico 5.6 - Porcentaje de niños que tocan instrumentos en el aula

En segundo lugar teníamos especial interés en que los profesores especificaran el tipo de instrumentos que tocan los niños. Esta aportación nos permitirá conocer los instrumentos disponibles en las aulas, analizar las funciones educativas de los instrumentos musicales, que como elemento mediador para la musicalización de los niños se dan en este estudio y comprender como pueden ser las prácticas que realizan con los instrumentos musicales en las aulas.

Dado que las respuestas eran abiertas presentaremos los datos obtenidos en primer lugar describiendo las puntuaciones en cada uno de los instrumentos especificados y en segundo lugar presentamos los datos agrupados según características propias.

	Frecuencia	% de los casos
Triángulo	60	50,4
Crótalos	30	25,2
Pandero	60	50,4
Pandereta	56	47
Maraca	44	36,9
Cascabeles	26	21,8
Claves	32	26,8
Caja China	37	31
Sonajas	5	4,2
Tambor	22	18,4
Castañuelas	4	3,3
Platillos	2	1,6
Conchas	9	7,5
Metalófono	12	10
Xilófono	23	19,3
Flauta Dulce	7	5,8
Instrumentos musicales contruidos por los niños con diversos materiales	9	7,5
119 Casos válidos / 89 Casos perdidos		

Tabla 5.6 - Instrumentos musicales que tocan los niños en la clase

Así observamos como los instrumentos más utilizados por los niños en las aulas son el triángulo (50,4%), el pandero (50,4%), la pandereta (47%), las maracas (36,9%), la caja china (31%), las claves (26,8%), los crótalos (25,2%) y los cascabeles (21,8%). Se podría decir que en este grupo de instrumentos de frecuencias más altas están aquellos que se consideran los más fáciles de tocar. No necesitan ningún tipo de preparación previa especial para poder hacerlos sonar. Estos instrumentos son, a su vez, los más fáciles de adquirir por su bajo coste económico.

Si nos fijamos en los porcentajes menores observamos como son relativos a instrumentos que exigen un cierto conocimiento técnico de ejecución del instrumento como son el caso del xilófono (19,3%), el metalófono (10%), la flauta dulce (5,8%), las castañuelas (3,3%), o de conocimiento técnico para la fabricación de los mismos como es el caso de los instrumentos contruidos por los niños con material reciclable (7,5%).

En líneas generales los instrumentos identificados por los profesores son instrumentos que no tienen dificultades importantes de ejecución. Son instrumentos que no necesitan un proceso previo de práctica y estudio para obtener sonido, la respuesta sonora es inmediata. No necesitan de una técnica especial para obtener sonidos agradables.

Centrándonos ahora en los instrumentos que tocan los niños en las clases agrupados según sus características propias, los resultados obtenidos nos permiten señalar cinco grupos de instrumentos que los niños frecuentan en la práctica instrumental, tabla 5.7.

	Frecuencia	% de los casos
<i>Instrumentos de percusión de altura indeterminada.</i>	72	60,5
<i>Instrumentos de percusión de altura indeterminada y determinada.</i>	30	25,2
<i>Instrumentos musicales contruidos por los niños con diversos materiales</i>	1	0,8
<i>Instrumentos de percusión e instrumentos contruidos por los niños</i>	9	7,5
<i>Instrumentos de percusión y flauta dulce</i>	7	5,8
119 Casos válidos / 89 Casos perdidos		

Tabla 5.7 - Instrumentos musicales que tocan los niños en la clase agrupados según sus características propias

Si observamos los datos correspondientes a las cinco agrupaciones que han resultado de las respuestas obtenidas constatamos que los instrumentos de pequeña percusión de altura indeterminada (60,5%) son el instrumental escolar más utilizado por los niños en sus aulas. En segundo lugar se sitúan el conjunto de instrumentos de percusión de altura indeterminada y los instrumentos de percusión de altura determinada (25,2%). Otras tres agrupaciones más alcanzan puntuaciones ínfimas de uso por parte de los niños: el grupo de instrumentos escolares de percusión (altura indeterminada – altura determinada), con diversos instrumentos contruidos por los niños (7,5%), el grupo de instrumentos escolares de percusión (altura indeterminada – altura determinada) junto a la flauta dulce (5,8%) y finalmente el grupo formado solo por los instrumentos musicales contruidos por los niños con diversos materiales (0,8%).

A4. Utilización de la música como soporte para la realización de determinadas tareas o momentos de la rutina diaria

Tendemos a pensar que la música está de hecho muy presente en las aulas de educación infantil y que todos los profesores y niños la utilizan y disfrutan. Hemos querido saber en que medida esto es así y que influencia tiene esta presencia en el aprendizaje de los niños. En este apartado y en el siguiente vamos a ocuparnos de esta cuestión.

Un primer factor que nos ha interesado conocer es si los profesores que han participado en nuestro estudio utilizan la música como un “hábito adquirido” durante un día normal para realizar determinadas actividades, tareas, identificar prácticas, orientar o captar la atención de los niños. Los datos obtenidos muestran que la mayoría de los profesores encuestados (61,1%), utilizan la música de una manera habitual en el plan diario de clase.

	Frecuencia	Porcentaje
Si	127	61,1
No	81	38,9
Total	208	100

Tabla 5.8 - Profesores que utilizan rutinas musicales en el plan diario de clase

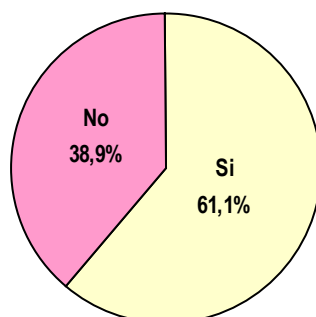


Gráfico 5.7 - Profesores que utilizan rutinas musicales en el plan diario de clase

Les hemos pedido asimismo que especificaran el tipo de rutina musical que utilizan. Este dato obtenido en forma de respuestas abiertas ayudará establecer y a entender la función atribuida a este empleo de la música y servirá de indicador de calidad en la utilización de la misma.

En la tabla que se presenta a continuación recogemos las puntuaciones obtenidas en cada una de las funciones atribuidas por los profesores a las rutinas musicales y las elecciones más significativas que hemos recopilado dentro de cada una. Posteriormente desarrollaremos el análisis basándonos en estos datos.

Funciones	Rutinas Musicales - Respuestas textuales más significativas
Saludo y despedida	<p>"Una canción para saudarnos por a mañá."</p> <p>"Para saludarse todos los niños."</p> <p>"A la entrada se canta una canción con el día de la semana."</p> <p>"A la hora de salir de clase."</p> <p>"Canciones para cantar el día de la semana y saludarnos."</p> <p>"Saludo por la mañana con la canción Buenos días."</p> <p>"Al entrar y al salir hacemos un baile, una canción u ostinatos rítmicos."</p> <p>"Al acabar la mañana utilizo siempre como despedida canciones."</p> <p>"Saludos al tiempo, (sol, lluvia, viento)."</p> <p>"Al finalizar la jornada cantamos casi siempre."</p>
Primeras actividades	<p>"Música para comenzar la clase creando un ambiente sin algarabías."</p> <p>"Para comenzar la clase por la mañana."</p> <p>"Canción de comienzo de la jornada - Saíu o sol pola mañá."</p> <p>"En la asamblea de grupo inicial."</p> <p>"Siempre al comenzar poniendo el mandilón."</p> <p>"Antes de la asamblea matinal hay un momento de audición de música clásica."</p> <p>"Al principio de la tarde ponemos audición de música o ritmos con el cuerpo."</p>
Movimiento	<p>"En la clase de psicomotricidad haciendo mímicas y coreografías."</p> <p>"Con la expresión corporal."</p> <p>"Música clásica para ciertos trabajos de psicomotricidad fina."</p> <p>"En la hora del baile con música actual."</p>
Identificar y cambiar la actividad	<p>"Para ir a la hora de inglés."</p> <p>"Momento de la merienda."</p> <p>"Para ir a contar cuentos en la alfombra."</p> <p>"Al ir al recreo."</p> <p>"Cuando van a comer."</p> <p>"Hacer el calendario."</p> <p>"Ir al baño."</p> <p>"Ir al aula de música."</p> <p>"A la hora de la salida, para hacer la fila."</p> <p>"Canciones para salir al patio "Vals del patio."</p> <p>"Para sentarse en la alfombra."</p> <p>"Para lavar las manos."</p> <p>"Para recoller o final da sesión poño música."</p>

Cuadro 5.1- Funciones que desempeñan las rutinas musicales empleadas por los profesores en la jornada escolar (I)

Funciones	Rutinas Musicales - Respuestas textuales más significativas
Apoyo a determinados aprendizajes	<p><i>“Música clásica mientras realizan trabajo individual en silencio.”</i></p> <p><i>“Siempre cantamos canciones para aprender los días de la semana.”</i></p> <p><i>“Rutinas para la lecto-escritura en algunos cuentos.”</i></p> <p><i>“Canciones y audiciones mientras trabajan dibujando, modelando,...”</i></p> <p><i>“Para enseñar los números y las letras utilizo siempre canciones.”</i></p> <p><i>“Para la lectura buscamos rimas con palabras.”</i></p> <p><i>“Música de fondo para actividades de concentración y de creatividad.”</i></p> <p><i>“Al inicio del trabajo individual.”</i></p> <p><i>“Durante los trabajos plásticos para ambientar.”</i></p> <p><i>“Canciones infantiles para introducir las unidades temáticas”.</i></p> <p><i>“Empleamos canciones que vienen en las unidades temáticas.”</i></p> <p><i>“Siempre utilizo todas las músicas que vienen en las unidades temáticas.”</i></p>
Silencio	<p><i>“Música clásica para establecer silencio.”</i></p> <p><i>“Palmadas para pedir silencio.”</i></p> <p><i>“Ritmos para hacer silencios.”</i></p> <p><i>“Sonidos del triángulo para indicar silencio en la clase.”</i></p>
Relajación y descanso	<p><i>“Para la relajación después del recreo.”</i></p> <p><i>“Escoita de música suave tras moito movemento.”</i></p> <p><i>“Pongo música tranquila para momentos cortos de relax.”</i></p> <p><i>“Música clásica para relajación.”</i></p> <p><i>“Música instrumental o nanas para descansar.”</i></p> <p><i>“Música clásica para después de comer.”</i></p> <p><i>“Música suave para marcar momentos de relajación.”</i></p> <p><i>“Los relajo escuchando los sonidos del cuerpo: respiración, los latidos ...”</i></p> <p><i>“Escuchando sonidos de la naturaleza y el silencio.”</i></p> <p><i>“Cuando están inquietos les pongo música de fondo suave.”</i></p>

Cuadro 5.1-Funciones que desempeñan las rutinas musicales empleadas por los profesores en la jornada escolar (II)

Las funciones y las frecuencias que desempeñan las rutinas musicales empleadas por los profesores ordenadas de mayor a menor son:

Funciones	Frecuencia	% de casos
Identificar y cambiar la actividad	74	58,2
Saludo y despedida	59	46,4
Apoyo a determinados aprendizajes	40	31,4
Relajación y descanso	32	25,1
Primeras actividades	15	11,8
Movimiento	12	9,4
Silencio	10	7,8
92 Casos válidos / 35 Casos perdidos		

Tabla 5.9 - Frecuencias de las funciones que desempeñan las rutinas musicales empleadas por los profesores en la jornada escolar

Al analizar las respuestas de los profesores hemos identificado básicamente siete funciones atribuidas a la música en la rutina diaria.

Los valores obtenidos en la tabla 5.9 señalan que el 74% de los profesores utilizan la música como una señal para identificar y cambiar la actividad, es decir, situar y orientar a los niños en las distintas tareas que se han planificado. Los profesores señalan que utilizan habitualmente la música para entrar y salir del aula, para ir al recreo, hacer el aseo, orientar y recordar al niño actividades programadas, (como ir a la clase de inglés) y principalmente para el momento de la recogida donde se ordena el aula y se deja todo como estaba al inicio de la jornada.

Un 59% de los profesores atribuyen a la música la función de saludo y despedida. La música es empleada aquí como un medio de comunicación. Es preciso destacar que el procedimiento musical más utilizado por los profesores para que los niños saluden de una manera afectiva (nombrando a veces a los niños que faltan) y se despidan al finalizar la jornada escolar es la “canción”.

Entendemos que la importancia atribuida al empleo de la canción por encima de otros recursos musicales se explica dado que como hemos puesto de manifiesto anteriormente, la canción es el procedimiento por excelencia en la educación musical infantil.

Un porcentaje también importante de profesores, el 40%, utiliza la música como rutina en el apoyo a determinados aprendizajes. Destaca la utilización de música ambiental para realizar actividades de concentración y de creatividad propias de la expresión plástica, de canciones utilizadas de nuevo para reforzar el aprendizaje de los números, las letras, ampliar el vocabulario y de rimas para el afianzamiento de la lecto-escritura. Destacar asimismo que los profesores usan el material sonoro que proporciona “las unidades temáticas” ya se trate de sonidos, canciones o audiciones de música.

Disponer de materiales musicales que refuercen los distintos aprendizajes de esta etapa favorecería enormemente la presencia de la música en las prácticas educativas. Por este

motivo, entre otros, el tema de los materiales y guías para la educación infantil debería tratarse con especial atención en la formación universitaria. Como veremos más adelante la mayoría de los profesores aprecian de forma muy negativa la formación sobre materiales y guías de calidad sobre la enseñanza de la música en la etapa de infantil recibida en los estudios universitarios.

La función de relajación y descanso es la que señalan en cuarto lugar con el 32% de los profesores. Se entiende que ayuda a garantizar esos momentos que el niño necesita de descanso, de sueño o de relajación. En este sentido, la música se utiliza conscientemente como un medio terapéutico. A la vez, cuando la música se utiliza como una estrategia didáctica para llevar a todo el grupo a la calma y al silencio, se está desarrollando la sensibilidad para escuchar, aunque tal vez en este sentido de una manera inconsciente por parte de los profesores.

El 15% de los profesores atribuyen también a la música la función de ayudar a iniciar las primeras actividades. Manifiestan que la música les es útil para planificar las actividades con la participación de los niños (en la asamblea). Quiere servir también para impulsar la jornada hacia delante en una atmósfera propicia para el desarrollo de las tareas. La realización de actividades variadas con la voz, con el cuerpo, a través de juegos, de ejercicios amenos, de escucha de música, aumenta en los niños la capacidad de concentración y de atención para otros aprendizajes.

El 12% de los profesores utilizan siempre la música para trabajar con los niños el movimiento. La música es considerada como un elemento imprescindible a la hora de realizar actividades programadas de movimiento, de psicomotricidad, de baile y de expresión corporal.

Finalmente, el silencio es señalado como función por el 10% de los profesores. Se trataría de llamar la atención sobre los niños para que dejen de hablar o de hacer ruido y atiendan de inmediato al oír percusiones, sonidos o la propia música.

A5. Frecuencia con que los profesores emplean la música como contenido formativo en el aula

Una vez valorada la presencia de la música como rutina diaria en el aula de educación infantil, nos ha interesado conocer la presencia que tiene la música como contenido formativo y como tarea programada y desarrollada en la práctica educativa. Con esta intención y para facilitar la cumplimentación del cuestionario y su posterior análisis hemos preguntado al profesorado por el empleo de dos tipos de actividades musicales en sus prácticas, señalando en ellas las finalidades que se les atribuyen.

Las respuestas recibidas fueron las siguientes:

	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Actividades Disciplinarias (Propiamente musicales)	32,7	59,1	7,2	1
Actividades Descriptivas (La música participa o refuerza otras áreas)	7,7	59,1	26,9	6,3

Tabla 5.10 – Frecuencia de uso de las actividades disciplinarias y descriptivas en la práctica (I)

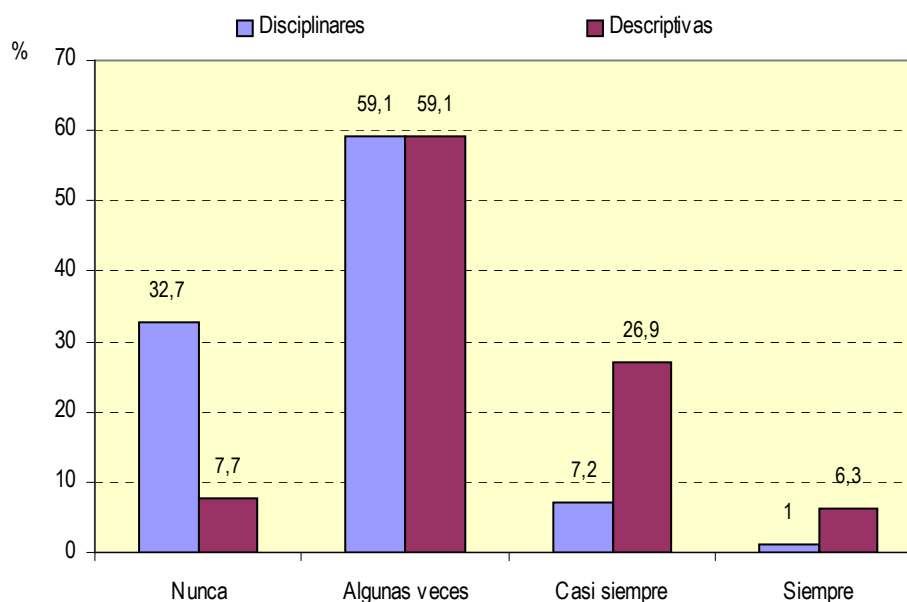


Gráfico 5.8 - Frecuencia de uso de las actividades disciplinarias y descriptivas en la práctica

Así podemos observar que los porcentajes relativos a la opción de respuesta “algunas veces”, son coincidentes con un 59,1% en los dos posibles modos de actuar con la música. La función de enlace de la música con otras áreas educativas, como vemos es la más utilizada por los profesores, así el 26,9% de los mismos la utilizan “casi siempre” y el 6,3% “siempre”. Si nos fijamos ahora en los datos obtenidos en la opción “nunca” es necesario hacer constar que un 32,7% de los profesores no realizan actividades propiamente musicales en la práctica educativa. Concretando, podría decirse que en los dos tipos de actividades planteadas se alcanzan los mayores porcentajes en las opciones “algunas veces” y “nunca”, lo cual significa que la frecuencia con que los profesores encuestados utilizan estas actividades musicales es muy baja.

	Frecuencia baja “nunca + algunas veces”	Frecuencia alta “casi siempre + siempre”
Actividades Disciplinarias	91,8	8,2
Actividades Descriptivas	66,8	33,2

Tabla 5.10 - Frecuencia de uso de las actividades disciplinarias y descriptivas en la práctica (II)

Con el fin de analizar de forma más específica estos datos, agrupamos las respuestas en frecuencia baja o negativa (“nunca + algunas veces”) y en frecuencia alta o positiva (“casi siempre + siempre”) tal como observamos en la tabla 5.10 (II).

Los datos obtenidos muestran que los porcentajes más elevados, el 91,8% y el 66,8% corresponden a una frecuencia baja y por lo tanto negativa en la utilización de actividades disciplinarias y descriptivas respectivamente. Por el contrario, los porcentajes más pequeños, el 8,2% y el 33,2% corresponden a una frecuencia alta de uso y por lo tanto positiva de las mismas actividades en las prácticas de los profesores.

Una vez valorados los resultados podemos afirmar que los profesores utilizan con una frecuencia muy baja tanto las actividades disciplinarias como las descriptivas en las aulas de educación infantil. Si bien hay que señalar que son las actividades descriptivas o de apoyo a otras áreas del desarrollo infantil las utilizadas más frecuentemente por los profesores.

A6. Tiempo dedicado a la expresión musical en la programación semanal del aula

Para conocer cual es el tiempo que los profesores emplean para la enseñanza de la expresión musical en el aula, les hemos preguntado por el tiempo que dedican a la expresión musical en su programación semanal desde ninguna hasta más de 3 horas. De esta forma podemos hacernos una idea aproximada del tiempo que emplean tanto los niños en su proceso de aprendizaje como los profesores, aquellos que entienden la utilidad de la música en sus prácticas como aquellos otros que se sienten capacitados para emplearla en la práctica docente. Observando los resultados obtenidos en la tabla 5.11 y el gráfico 5.9 que se presentan a continuación podemos afirmar que una minoría de los profesores usan la música tan solo “1 hora y entre 1 y 2 horas” (24% y 27,9%).

Tiempo	Frecuencia	% de casos
Ninguno	8	3,8
Menos de 1 hora	46	22,1
1 hora	49	24
Entre 1 y 2 horas	58	27,9
Entre 2 y 3 horas	27	13
Más de 3 horas	20	10
Total	208	100

Tabla 5.11 - Tiempo dedicado a la expresión musical en la programación semanal del aula

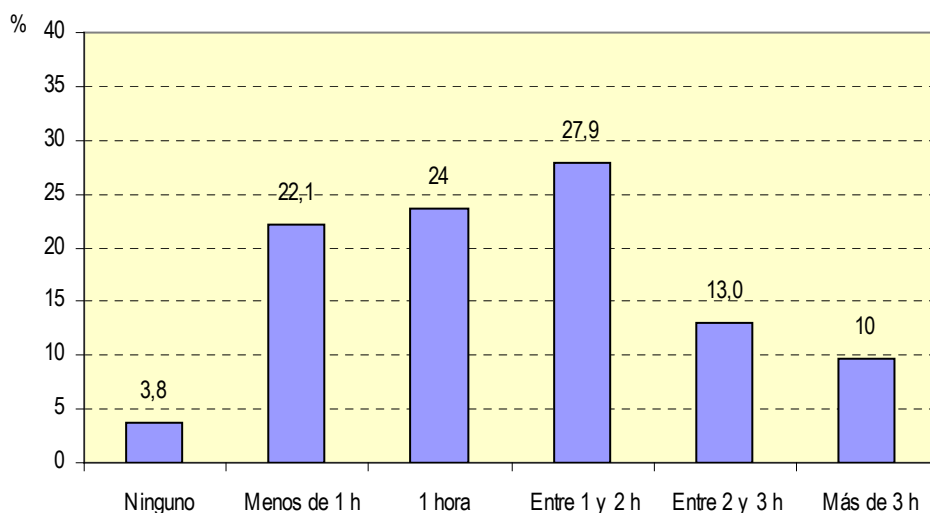


Gráfico 5.9 - Tiempo dedicado a la expresión musical en la programación semanal del aula

Centrándonos ahora en otras opciones de respuesta dadas sobre el tiempo dedicado a la expresión musical observamos que tan solo el 23% manifiesta que la expresión musical tiene en su programación semanal una presencia que podríamos calificar como mínima recomendable “entre 2 y 3 horas y más de 3 horas”.

También podríamos señalar un alto porcentaje de los profesores (25,9%) que afirma dedicar “ninguna o menos de 1 hora” a la expresión musical en su programación semanal.

Los datos presentados manifiestan como un hecho destacable que el tiempo que la mayoría de los profesores encuestados dedican a la expresión musical en su programación semanal es muy escaso. En general puede decirse que el tiempo que la música se usa en el aula para motivar a los alumnos y en los procesos de enseñanza es , como vemos, mínimo. A su vez, el porcentaje de profesores encuestados que confirman una presencia de la expresión musical (más de 3 horas semanales) que se quiere aproximar a lo razonable es minoritario.

A7. Participación de los alumnos en salidas didáctico-musicales

Aproximar la música en vivo al alumno de educación infantil enriqueciendo la formación musical que recibe en el aula a través de conciertos programados de forma específica debe ser uno de los objetivos que hay que contemplar en esta etapa educativa. Se considera además un elemento básico que sirve de lazo de unión entre la escuela y la comunidad.

Vamos a abordar en este apartado la valoración que los profesores hacen del nivel de participación de sus alumnos en propuestas didáctico-musicales durante el horario escolar como por ejemplo salidas a conciertos didácticos que se inscriben en el marco de programas educativos de ayuntamientos, diputaciones o a encuentros con músicos reconocidos.

	Frecuencia	% de casos
Ninguno	21	10,1
Muy bajo	84	40,4
Bajo	36	17,3
Regular	28	13,5
Alto	39	18,8
Total	208	100

Tabla 5.12 - Participación de los alumnos en salidas didáctico-musicales

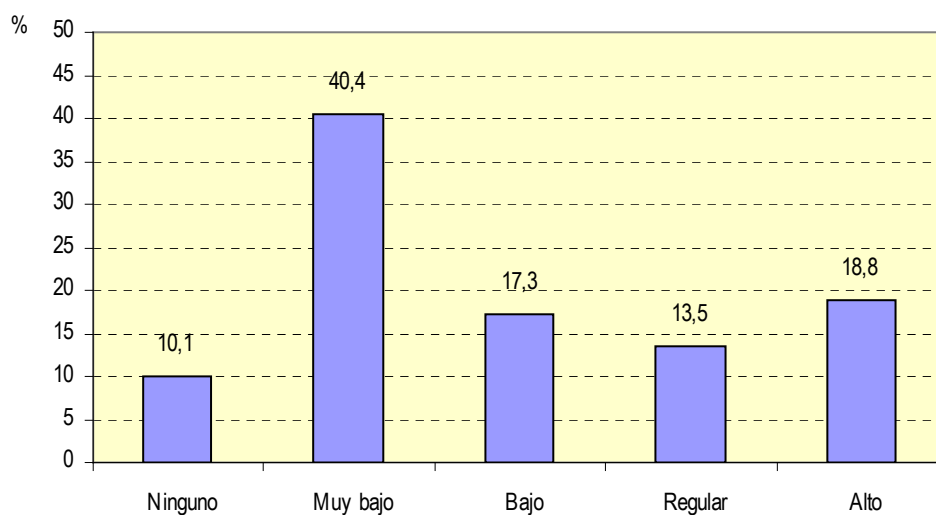


Gráfico 5.10 - Participación de los alumnos en salidas didáctico-musicales

Observando los resultados obtenidos que se muestran en la tabla 5.12 y gráfico 5.10 podemos afirmar en primer lugar que la mayoría de los profesores considera que sus alumnos tienen un nivel de participación en sus salidas didáctico-musicales “nulo o muy bajo” (55%). Por otra parte observamos que el 30% de los profesores consideran que tienen un nivel de participación “bajo o regular” mientras que un porcentaje poco relevante de ellos, el 18,8% consideran que tienen un nivel de participación alto.

Los resultados obtenidos han puesto de manifiesto que sean por las razones que sean (escasa oferta de acontecimientos artísticos o escasa preferencia por ellos), el nivel de participación por parte de los alumnos en este tipo de acontecimientos didáctico-musicales que organizan otras instituciones, es muy baja y por lo tanto insuficiente.

5.2.1 Síntesis de los principales resultados y averiguaciones obtenidas en relación al objetivo específico I

Con el primer objetivo de nuestra investigación nos hemos centrado en conocer el desarrollo que los profesores hacen de algunos aspectos esenciales del currículum de música. Nos ha interesado conocer la facilidad para aplicarlo en sus prácticas educativas, la frecuencia con que usan los contenidos musicales propios del área de expresión artística y creatividad, el uso de instrumentos musicales por parte de los niños, la presencia de la música en la realización de rutinas, la frecuencia con que emplean la música como contenido formativo, el tiempo empleado para la expresión musical y el nivel de participación en salidas didáctico-musicales. Exponemos a continuación una síntesis de los principales hallazgos en relación a cada uno de ellos.

Facilidad para aplicar el currículum de música propio de la educación infantil

Los resultados obtenidos en el estudio han dejado constancia de que los profesores encuestados opinan mayoritariamente (en un porcentaje superior al 65%) que no es fácil aplicar el currículum de música de esta etapa.

Frecuencia de uso de determinados contenidos educativos musicales propios de la etapa

Hemos contemplado en el estudio la frecuencia con que los profesores utilizan determinados contenidos musicales para poder hacernos una idea más exacta del grado de implementación del currículum de música en las aulas de la educación infantil y poder conocer, al mismo tiempo, el valor o la importancia que tienen para los profesores estos contenidos según la frecuencia de utilización. En este sentido, los resultados obtenidos han mostrado que cantar canciones, hacer sonidos y ritmos con el cuerpo, discriminar sonidos y ruidos de la vida cotidiana, danzar y bailar y audiciones musicales, son los contenidos musicales más utilizados, seguidos, con una clara diferencia, de construir objetos sonoros e instrumentos con diversos materiales, tocar instrumentos musicales y representar historias utilizando sonidos y música. Es importante destacar que estos contenidos que los profesores señalan como los más utilizados en las aulas son, como veremos más adelante los que los profesores han señalado como más relevantes para la formación didáctico-musical del maestro en educación infantil (tabla 5.37).

Se puede decir que los profesores de nuestro estudio, pertenecientes a la comunidad autónoma de Galicia, utilizan con una frecuencia baja los contenidos propios del currículum de música en sus prácticas educativas. No obstante, exceptuando el contenido referido a cantar canciones – que se puede entender como un caso aparte – no podemos plantear los datos alcanzados para los demás contenidos musicales de una manera satisfactoria. Por otra parte, los datos obtenidos dejan constancia y confirman la hegemonía de la “canción” en el mundo de la educación infantil. Es importante señalar que cantar canciones es el procedimiento más utilizado por los profesores en sus clases, el 91,4% , es además - como veremos al analizar los contenidos procedimentales básicos para la formación del futuro profesor de educación infantil – considerado el más

relevante y necesario. Sin lugar a dudas podemos confirmar que cantar canciones alcanza el máximo valor posible para los profesores en la educación musical de los más pequeños.

Instrumentos musicales utilizados por los niños en la clase

La identificación de los instrumentos musicales que tocan los niños en las prácticas educativas ha supuesto una aportación muy interesante, permitiéndonos conocer los instrumentos disponibles en las aulas, analizar las funciones educativas de los instrumentos musicales que se dan en este estudio y comprender como pueden ser las prácticas que realizan con los instrumentos musicales en las aulas. En este sentido, las principales aportaciones son las siguientes:

Por un lado, que en esta muestra están representados todos los instrumentos que son considerados como los más apropiados e idóneos para el desarrollo de una primera etapa en la educación musical. Se presentan ordenados de mayor a menor grado de utilización.

- Están los instrumentos escolares llamados Orff-Schulwerk, con un amplio campo tonal que va desde las bandas de ruido (por ejemplo las maracas, hasta los sonidos armónicos, por ejemplo el metalófono. En este grupo encontramos a la pequeña percusión de altura indeterminada, especialmente indicada para trabajar diferencias tímbricas, temporales y espaciales, como las relativas al color (claro – oscuro), a la duración (corto – largo) y al tempo (rápido – lento) y a la pequeña percusión de altura determinada que ofrece la posibilidad de utilizar la totalidad de los sonidos de forma aleatoria y permite asimismo ir familiarizando al niño con las distintas tonalidades.
- Encontramos los instrumentos de construcción propia a partir de diversos materiales, como materiales de desecho y materiales reciclables (los profesores señalan cajas de cartón, botes de plástico, envases de yogures, globos, etc.) Permiten conocer el sonido, cómo se puede organizar, como se puede combinar y variar contribuyendo de manera significativa al conocimiento de la naturaleza de la música. Esta práctica instrumental enlaza por otra parte con el “conocimiento del medio” acerca de las vibraciones, de cómo el sonido viaja, reconociendo y nombrando materiales utilizados en cada instrumento.
- Encontramos en un porcentaje mínimo a la flauta dulce. Es el instrumento de viento más adecuado por su sencillez para la práctica instrumental y por su facilidad de adquisición. Por su claridad y dulzura resulta interesante para el sostenimiento de líneas melódicas o el acompañamiento de la voz cuando canta.

Por otro lado, que solo la mitad de los niños tocan instrumentos musicales, lo que es preciso valorar como un déficit muy importante. En cuanto al tipo de instrumentos, los más utilizados por los niños que si tocan instrumentos (en un porcentaje relevante de un 60%) se limita al uso de los instrumentos de pequeña percusión de altura indeterminada, un 25% a todo el instrumental escolar Orff - Schulwerk y únicamente el 5% de ellos practican los tres ámbitos propios de la práctica instrumental en la educación infantil (instrumental escolar Orff-Schulwerk,

instrumentos de construcción propia y la flauta dulce). Entendemos que estos porcentajes descritos son más que insuficientes en el trabajo educativo con los instrumentos escolares.

Y finalmente, que el déficit importante encontrado en nuestro estudio respecto a los instrumentos que los niños tocan en las aulas, evidencian a nuestro entender por un lado una posible escasez de instrumentos escolares en las propias aulas de educación infantil y por otro lado puede responder también a una dificultad por parte de los profesores para poder llevar a cabo una práctica educativa utilizando los instrumentos musicales escolares. Como recoge más adelante el estudio, los profesores (en un porcentaje superior al 70%) no se consideran formados para el uso didáctico – educativo en la construcción propia de objetos sonoros e instrumentos musicales y en instrumentos escolares: flauta, xilófono, metalófono, claves, güiro, etc.. No podemos afirmar cual de las dos razones incide más en esta realidad tan negativa pero debe entenderse que la formación instrumental del profesorado es directamente proporcional al deseo de utilizar con los niños los instrumentos como medio de expresión, percepción, comunicación, diversión y de interacción social.

La presencia de la música en la realización de las rutinas diarias

Los resultados obtenidos han puesto de manifiesto que un amplio grupo de profesores (entorno al 60%) manifestaron utilizar la música para realizar tareas que forman parte del plan diario de clase.

Por otra parte, nos ha interesado conocer ese tipo de uso en la práctica, lo que nos ayudaría a entender la función atribuida a este empleo de la música y serviría de indicador de calidad en la utilización de la misma. En este sentido, se han identificado siete funciones atribuidas a la música en la rutina diaria. Se presentan a continuación los resultados obtenidos ordenados de mayor a menor grado de utilización:

- Identificar y cambiar la actividad. Los profesores quieren situar y orientar a los niños en las distintas tareas planificadas. Los momentos en los que más frecuentemente se utiliza la música son: para entrar y salir del aula, ir al recreo, hacer el aseo y recordar actividades concretas como por ejemplo ir a la clase de inglés.
- Saludo y despedida de la jornada escolar. Destacamos de esta función el hecho de que el procedimiento musical más utilizado por los profesores es cantar, empleado aquí como un medio de comunicación.
- Apoyo a determinados aprendizajes. Esta función hace referencia al uso de la música ambiental para realizar actividades de expresión plástica que exigen concentración y creatividad; al uso de canciones para reforzar el aprendizaje de los números, las letras, ampliar el vocabulario; y al uso de rimas para el afianzamiento de la lecto-escritura así como al uso de materiales musicales propios de las unidades didácticas. De lo que se deduce que disponer de materiales musicales y guías de calidad que refuercen los distintos aprendizajes de la etapa favorecería enormemente la presencia de la música en las prácticas educativas.

- Relajación y descanso. Los profesores atribuyen una gran importancia al uso de la música como un medio terapéutico, utilizándola habitualmente en los momentos que el niño necesita descanso, sueño o relajación. A su vez hemos identificado el uso de la música como una estrategia didáctica para llevar a todo el grupo a la calma desarrollando a su vez la sensibilidad para escuchar, aunque tal vez esto último se haga de una manera inconsciente por parte de los profesores.
- Iniciar las primeras actividades del día. Algunos profesores utilizan la música para ayudar a planificar la jornada (en la asamblea) y para impulsarla hacia delante en una atmósfera propicia que predisponga al niño a realizar las tareas. Entiende que realizar actividades con la voz, el cuerpo, jugar con la música, realizar ejercicios amenos, escuchar música etc., puede aumentar en los niños la capacidad de concentración y atención para otros aprendizajes.
- Llevar al niño al movimiento. Se utiliza muy frecuentemente para realizar actividades programadas de movimiento, psicomotricidad, baile y expresión corporal.
- Finalmente, tener silencio. Los profesores utilizan percusiones, sonidos o la propia música para llamar la atención sobre los niños y conseguir que dejen de hablar o de hacer ruido atendiendo de inmediato.

Frecuencia de uso de las actividades disciplinares y descriptivas

Una vez valorada la presencia de la música como rutina diaria en las aulas de educación infantil, nos ha interesado conocer la presencia que tiene la música como contenido formativo y tarea programada. Para ello les preguntamos a los profesores con que frecuencia usaban las actividades disciplinares y las actividades descriptivas. En este sentido, señalamos la frecuencia muy baja de actividades que tienen la posibilidad de favorecer los contenidos propiamente musicales como son las disciplinares (con un porcentaje superior al 90% de los casos) y también una frecuencia muy baja de actividades musicales que asumen la función de enlace con otras áreas como son las descriptivas (con un porcentaje superior al 66% de los casos.) Se puede decir por tanto, que los resultados obtenidos en el estudio ponen de manifiesto que en general los profesores hacen un uso muy escaso tanto de las actividades disciplinares como de las descriptivas – lo que es coherente con la dificultad para aplicar el currículum de música ya comentada . -

Tiempo dedicado a la música en la programación semanal

Los resultados obtenidos han puesto de manifiesto que el tiempo que los profesores encuestados utilizan la música en el aula durante la programación semanal es muy escaso. Tan solo un grupo reducido de los profesores que se sitúa alrededor del 25% manifiestan que utilizan la música entre 1 hora y 1y 2 horas a la semana como tarea programada. No obstante, destacamos la existencia de un grupo minoritario de profesores, que se sitúa en torno al 20%, que hacen de sus alumnos seres afortunados al poder disfrutar de la música entre 2 y 3horas a la semana, lo que podríamos calificar de mínimo recomendable.

Participación en salidas didáctico-musicales

Finalmente abordamos el nivel de participación de los niños de educación infantil en salidas didáctico-musicales como las salidas a conciertos didácticos que se inscriben en el marco de programas educativos de ayuntamientos, diputaciones o como encuentros con músicos reconocidos. Un porcentaje mayoritario de los profesores (entorno al 85%) señalaron niveles de participación muy escasos. En este sentido, los resultados obtenidos han puesto de manifiesto que sean por las razones que sean (escasa oferta de acontecimientos artísticos o escasa preferencia por ellos) el nivel de participación por parte de los alumnos en este tipo de acontecimientos didáctico-musicales que organizan otras instituciones es muy baja y por lo tanto insuficiente.

5.3 Análisis de los datos que corresponden al objetivo específico II

En este apartado de la investigación vamos a dar respuesta al objetivo específico II de nuestro estudio:

“Conocer si los profesores realizan algún tipo de evaluación musical y de registro de progresos musicales a los niños, los principales medios de registros utilizados, los procedimientos y actitudes musicales que evalúa y el uso que hacen de esa información”

La sección B del cuestionario dirigido al profesorado de educación infantil (3-6 años) de los centros educativos de Galicia, está especialmente diseñado para poder dar respuesta al objetivo específico II de nuestro estudio:

Evaluación y supervisión del progreso musical de los niños

Las preguntas que se incluyen en esta sección se presentan estructuradas en 4 apartados:

- B1. Evaluación y registro de progresos musicales
- B2. Principales medios de registro utilizados en la evaluación musical
- B3. Información proporcionada sobre los progresos musicales de los niños en la transición a otra etapa
- B4. Información recibida sobre los progresos musicales de los niños obtenidos en el curso anterior

B1. Evaluación y registro de progresos musicales

Nos interesa en primer lugar, conocer si los profesores realizan en su clase algún tipo de evaluación musical y de registro de los progresos musicales de los niños.

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	79	38,0
Pocas veces	129	62,0
Total	208	100

Tabla 5.13 – Profesores que realizan evaluación musical y de registro de progresos musicales

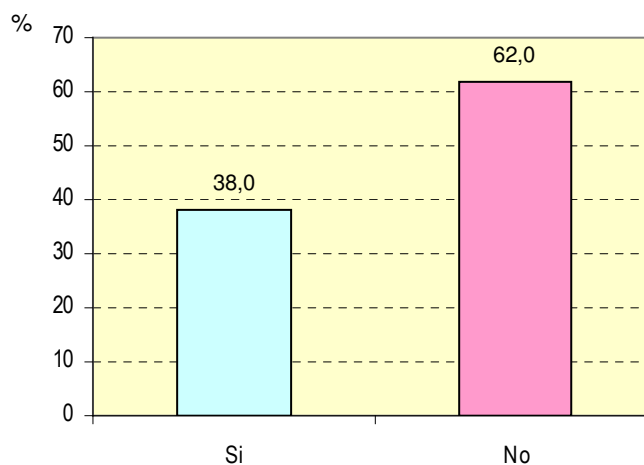


Gráfico 5.11 – Profesores que realizan evaluación musical y registro de progresos musicales

Como muestran la tabla 5.13 y el gráfico 5.11, un porcentaje muy importante de los profesores (62%) señalan que no realizan ningún tipo de evaluación musical ni de registro musicales. El 38% de los profesores contestaron afirmativamente.

Estos resultados obtenidos ponen de manifiesto, como ya nos habían adelantado el colectivo de profesores de educación infantil, que solamente un grupo de profesores, a nuestro entender escaso, realiza en su práctica docente este proceso evaluador.

B2. Principales medios de registro utilizados en la evaluación musical

Seguidamente hemos preguntado a los profesores que en el caso de llevar a cabo los registros musicales en su clase que nos señalaran de qué manera lo hacían.

	Frecuencia	Porcentaje Afirmativo
Escribiendo las observaciones que voy realizando	60	28,8
Tomando notas sobre trabajos realizados y realizando fotografías	8	3,8
Usando esquemas basados en el curriculum	9	3,9
Comprando plantillas ya elaboradas de evaluación	0	0
Usando esquemas propios	34	17,3
De otra forma	1	0,5
112 casos válidos / 96 casos perdidos		

Tabla 5.14 - Principales medios de registro utilizados por los profesores en la evaluación musical

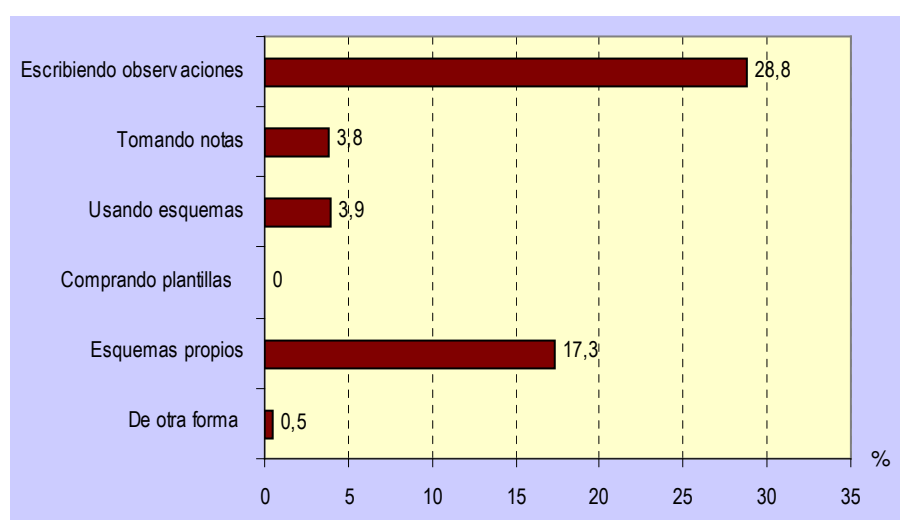


Gráfico 5.12 – Principales medios de registro utilizados por los profesores en la evaluación musical

De los 112 profesores que respondieron a esta pregunta como muestra la tabla 5.14, el 28,8% escriben las observaciones que van realizando y el 17,3% usan esquemas de elaboración propia para realizar los registros musicales.

Porcentajes más bajos y muy poco significativos quedan representados en la misma tabla: el 3,9%, el 3,8% y el 0,5% de los profesores usan respectivamente esquemas basados en el currículum, notas y fotografías sobre trabajos realizados y otras formas de registrar esta información.

Estas puntuaciones evidencian que el principal medio de registro utilizado por los profesores que han participado en el estudio de la evaluación musical es la “observación”. Este hecho coincide, dadas las características propias de la educación infantil, con el principal medio de registro que se utiliza para otras Áreas en esta etapa educativa.

Finalmente, los escasos valores obtenidos que se muestran en la tabla 5.14 y gráfico 5.12 nos permiten confirmar de nuevo que el registro de datos referidos a los progresos musicales de los niños es muy escaso.

B3. Información proporcionada sobre los progresos musicales de los niños en la transición a otra etapa

Otro indicador importante que podría ayudarnos a comprender como plantean los profesores que participaron en el estudio la evaluación musical, era conocer si proporcionaban información concreta de cada alumno sobre los procedimientos musicales (escuchar, interpretar, crear) y las actividades musicales conseguidas para la transición a otra etapa y la naturaleza de esta información.

Con respecto a la primera pregunta, como vemos seguidamente en la tabla 5.15 y en el gráfico 5.13, el 76,9% de ellos no proporcionaban ninguna información sobre evaluación musical para la transición a otra etapa.

	Frecuencia	Porcentaje
Si	48	23,1
No	160	76,9
Total	208	100

Tabla 5.15 - Profesores que proporcionan información concreta de cada alumno sobre los progresos musicales para la transición a la siguiente etapa

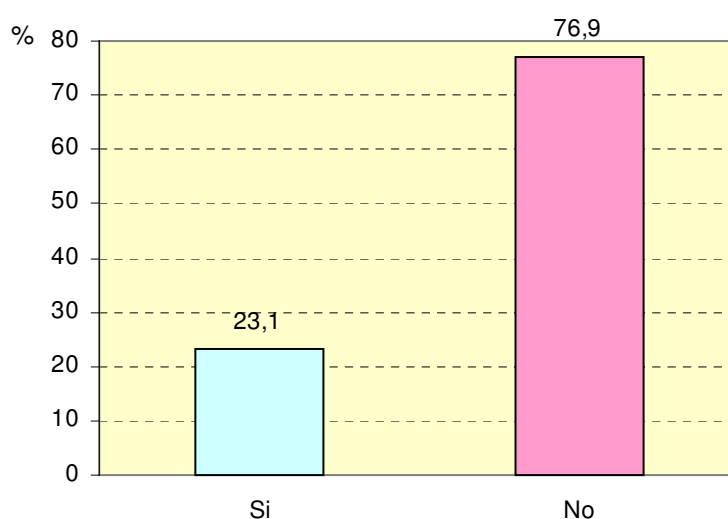


Gráfico 5.13 – Profesores que proporcionan información concreta de cada alumno sobre los progresos musicales para la transición a la siguiente etapa

En segundo lugar pedimos a aquellos profesores que habían marcado afirmativamente (23,1%), que especificaran la respuesta. Dado que las respuestas a esta pregunta eran abiertas, nos hemos encontrado que sus aportaciones nos van a ayudar a entender mejor cómo evalúan la música en esta etapa e incluso los motivos que les llevan a no evaluarla. Los datos obtenidos se presentan desde tres aportaciones: en

primer lugar se presenta en el cuadro 5.2 la información preferente que los profesores proporcionan sobre los progresos musicales conseguidos por los niños; en segundo lugar, se presenta en el cuadro 5.3 los medios utilizados por los profesores para proporcionar información sobre los progresos musicales y finalmente se detalla en el cuadro 5.4, los motivos por los que los profesores no proporcionan información sobre progresos musicales.

Información sobre progresos musicales	Opiniones textuales más significativas
Objetivos propios de la educación artística	<p><i>“En los objetivos propuestos tanto trimestrales como finales de la educación artística, crear o imitar.”</i></p> <p><i>“Los que hacen referencia a los objetivos que se persiguen dentro de la etapa de educación infantil.”</i></p> <p><i>“Sobre los objetivos artísticos propuestos que han alcanzado especificando en cuales tienen dificultades.”</i></p> <p><i>“Proporciono una información globalizada de música, danza, movimiento,..”</i></p>
Sensibilidad musical y nivel de participación	<p><i>“Sobre o gusto por cantar, ritmo, danza,”</i></p> <p><i>“El grado de participación, interés y satisfacción de cada alumno con las actividades musicales.”</i></p> <p><i>“Su sensibilidad por la música, si le gusta..”</i></p> <p><i>“Si le atrae la danza.”</i></p>
Discriminación auditiva, entonación (melódica y en canciones) y ejecución rítmica	<p><i>“Entonación, diferenciación de sonidos y el ritmo.”</i></p> <p><i>“Qué canciones han aprendido y qué músicas han escuchado.”</i></p> <p><i>“Si reproduce canciones, ritmos sencillos, reconoce y utiliza instrumentos musicales.”</i></p> <p><i>“En nuestra evaluación incorporo lo que elegimos para nuestra programación de aula: discriminación y escucha, pulso y estado de ánimo.”</i></p>

Cuadro 5.2 – Información preferente que los profesores proporcionan sobre los progresos musicales conseguidos por los niños para la transición a la etapa siguiente

Medios de registro	Opiniones textuales más significativas
En los boletines-informes de calificación	<p>“Se refleja en los boletines de notas.”</p> <p>“En el boletín informativo (expediente personal).”</p> <p>“En un informe final de la etapa de infantil.”</p> <p>“A través de los ítems de calibración para música.”</p>

Cuadro 5.3 – Medios utilizados por los profesores para proporcionar información sobre los progresos musicales

Motivos	Opiniones textuales más significativas
Una enseñanza globalizada demanda una evaluación globalizada	<p>“Proporciono una información globalizada, solo de música no.”</p> <p>“No hay un informe específico, el informe es global y va integrada con los demás aspectos.”</p> <p>“A información que se proporciona e globalizada en tanto encanto o ensino así se realiza.”</p>
Debe evaluar actitudes no procedimientos y habilidades	<p>“Considero que polo momento, non e necesaria unha valoración. Considero que é mais importante a participación e que eles se sintan ben cando facemos esta actividade.”</p> <p>“Non realizo ningún tipo de informe, penso que o que importa e a actitude que teñen os alumnos cara a esas actividades.”</p> <p>“Creo que es necesario apuntar el avance de los alumnos a nivel de integración, de autonomía, pero no necesariamente hacer una evaluación musical en esta etapa.”</p>
Corresponde al profesor especialista en educación musical	<p>“Esta evaluación la realiza el profesor especialista de música.”</p> <p>“Esta labor la debe de realizar el profesor especialista de música.”</p>
Carece de importancia en esta etapa educativa	<p>“No, no creo que sea importante.”</p> <p>“En educación infantil no se realiza, si la música se tomara en serio si.”</p>

Cuadro 5.4 – Motivos por los que los profesores no proporcionan información sobre los progresos musicales

Una vez mostrados los datos globales obtenidos, vamos a presentar los porcentajes de los mismos ordenados de mayor a menor que muestran las tablas 5.16 y 5.17 desde las cuales desarrollaremos el análisis.

		% de casos
Cómo se informa	En los boletines e informes de evaluación	40
Qué se informa	Actitudes musicales: Sensibilidad musical, gusto por la música y la danza Nivel de participación	27,5
	Objetivos generales del Área de Educación Artística: Objetivos propios de la educación artística que suelen referirse p.ej., le gusta mucho, le gusta poco, crea, imita.	22,5
	Procedimientos musicales: Discriminación auditiva Entonación analizada especialmente a través de las canciones Ejecución rítmica centrada en el pulso	10
40 casos válidos / 8 casos perdidos		

Tabla 5.16 – Porcentajes obtenidos de la información que los profesores proporcionan sobre los progresos musicales para la transición a la siguiente etapa

Como muestra la tabla, el mayor porcentaje de respuesta está en el cómo se informa (40%). Los profesores han preferido referirse a un aspecto menos comprometido de la evaluación que el siguiente, utilizan boletines e informes de evaluación donde se determinan los ámbitos propios del proceso educativo. Se puede comprobar en los centros educativos que hay boletines donde se especifica con detalle áreas de aprendizaje: música, plástica, expresión corporal y como en otros en cambio se refieren a las grandes áreas de la Educación Infantil como por ejemplo, Educación Artística. En este sentido, suponemos que la evaluación está en función del tipo de boletín que se proporcione al profesor.

En relación a “qué se informa”, los profesores señalaron en primer lugar que la información que se proporciona para la transición a otra etapa son los progresos que se realizan en actitudes musicales (27,5%). Entendemos que se refleja en esta respuesta la gran importancia que tiene para estos profesores el hecho de que la música incida especialmente en los niveles sensorial y de relación social de los niños y no tanto en otros niveles como puedan ser el intelectual y el cognitivo. En segundo lugar, la información que se aporta es sobre los objetivos generales del Área de Educación Artística (22,5%). Entendemos que estos objetivos hacen referencia a los contenidos formativos del área de educación artística que integra a la música, la plástica y la dramatización a veces entendida como expresión corporal. Aquí los profesores no especifican los contenidos de la expresión musical, sino que informan de características comunes a las artes como son la imitación y la creación.

Finalmente la información sobre los procedimientos musicales ocupa el tercer lugar (10%). Esta información sobre habilidades y destreza musical es la que básicamente encontramos en los contenidos formativos del currículo de educación infantil, en el apartado que se refiere a la expresión musical: señalar que se atiende en especial a la discriminación auditiva, entonación (sobre todo la referida a canciones realizadas y memorizadas), y a la ejecución rítmica centrada en el elemento básico del pulso.

En el caso de los motivos encontrados por los profesores para no proporcionar información, los porcentajes obtenidos se muestran en la tabla 5.17.

		% de casos
Porqué no se informa	Una enseñanza globalizada demanda una evaluación globalizada	3,1
	Corresponde al profesor especialista en educación musical	1,8
	Debe evaluar actitudes no procedimentales y habilidades	1,2
	Carece de importancia en esta etapa educativa	1,2
12 casos válidos / 148 casos perdidos		

Tabla 5.17 – Porcentajes obtenidos de los motivos por los que los profesores no proporcionan información sobre progresos musicales para la transición a la siguiente etapa

El más destacado de ellos (3,1%), lo determina la propia experiencia de globalización de la enseñanza en la etapa de infantil que determina a su entender una evaluación de los aprendizajes también globalizados, difusos, no especificando, como algo en general. En segundo lugar, los profesores manifiestan que no es función del generalista sino que es una tarea propia del profesor especialista de educación musical, a ellos no les corresponde. En menores porcentajes señalan que es la actitud lo que importa en la música y por lo tanto en su evaluación, o que sencillamente en estas edades evaluar la expresión musical no es relevante.

B4. Información recibida sobre los progresos musicales de los niños obtenidos en el curso anterior

Otro dato que hemos querido conocer es el número de profesores que recibían información detallada sobre los progresos musicales de los niños obtenidos en el curso anterior. Como se presentan a continuación en la tabla 5.18 el 79,8% no recibe ninguna información sobre progresos musicales.

	Frecuencia	Porcentaje
Si	42	20,2
No	166	79,8
Total	208	100

Tabla 5.18 - Profesores que reciben información sobre los progresos musicales obtenidos por los niños en el curso anterior

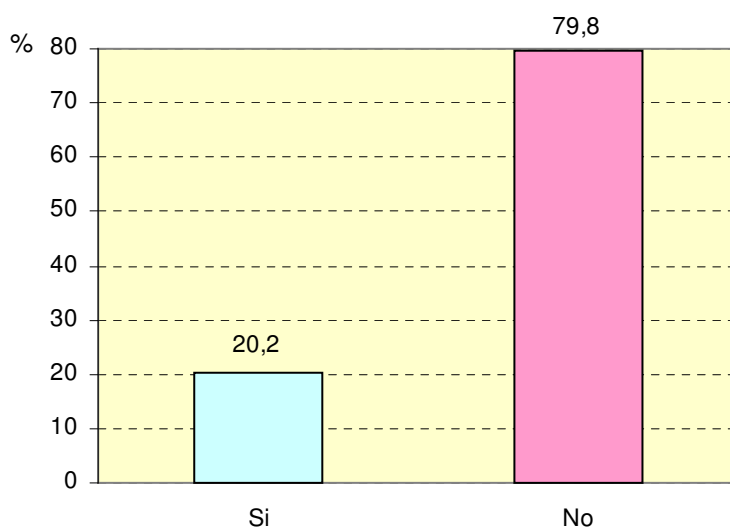


Gráfico 5.14 – Profesores que reciben información sobre los progresos musicales obtenidos por los niños en el curso anterior

Si atendemos a estos resultados podemos considerar este hecho totalmente insatisfactorio ya que se trata de un porcentaje muy elevado y pone en evidencia el valor que los profesores otorgan a la evaluación de la música. Por otra parte, si nos centramos en los porcentajes de respuestas de la variable B3 (tabla 5.15), podemos comprobar una clara coherencia en los resultados ya que se demuestra que el porcentaje de los profesores que no proporcionan información sobre los progresos musicales de los niños para la transición a la etapa siguiente casi coincide con el número de profesores que no la reciben.

5.3.1 Síntesis de los principales resultados y averiguaciones obtenidos en relación al objetivo específico II

Con el segundo objetivo de nuestra investigación nos hemos centrado en valorar la frecuencia con que se realiza la evaluación musical y de registro de los progresos musicales en los niños, los principales medios de registro utilizados por los profesores, la naturaleza de los procedimientos y actitudes musicales que registran en sus prácticas y el uso que hacen de esta información. Exponemos a continuación una descripción de las principales conclusiones obtenidas en relación con estas cuestiones:

Frecuencia de evaluación y supervisión del progreso musical de los niños e información proporcionada y recibida para la transición a otra etapa

El análisis pone de manifiesto que un grupo muy amplio de los profesores que han sido encuestados no realizan en su clase ningún tipo de evaluación musical ni de registro de los progresos musicales de los niños. Analizando la información concreta que los profesores obtenían de cada alumno sobre los progresos musicales para la transición a la siguiente etapa, un grupo mayoritario de los profesores manifestaron que no proporcionan esta información. También se ha puesto de manifiesto la poca información que se recibe sobre los progresos musicales de los niños obtenidos en el curso anterior ya que una amplia mayoría de los profesores encuestados no reciben ninguna información. En este sentido, se comprueba una coherencia en los resultados obtenidos ya que el porcentaje de los profesores que no proporcionan información sobre los progresos musicales de los niños para la transición a la etapa siguiente coincide con el número de profesores que no la reciben.

Frecuencia de uso de determinados medios de registro

Hemos propuesto en el estudio cinco medios de registro posibles en el proceso de evaluación musical para la etapa objeto de investigación – escribir las observaciones que se van realizando, tomar notas sobre trabajos realizados y hacer fotografías, usar esquemas basados en el currículum, utilizar plantillas de evaluación ya elaboradas, usar esquemas de elaboración propia –. La intención era, que en el caso de llevar a cabo los registros musicales en las prácticas nos señalaran de qué manera lo hacían. Los datos analizados han dejado constancia que el principal medio de registro del proceso musical es la observación, entendida en el sentido más tradicional, esto es, ir escribiendo las observaciones que se van realizando durante la práctica educativa. Las demás formas de registro señaladas, apenas tienen presencia en el desarrollo de la enseñanza de la música.

Tipo de información que los profesores registran sobre los progresos musicales de los niños para la transición a la siguiente etapa, medios de registro utilizados para proporcionar dicha información y los motivos por los que la mayoría de los profesores no la proporcionan

La identificación de la información preferente que los profesores proporcionan a la siguiente etapa sobre los progresos musicales conseguidos por los niños, ha sido una aportación muy interesante. Las principales aportaciones realizadas por un grupo reducido de los profesores encuestados nos ha permitido acceder a los ámbitos fundamentales de registro. En este sentido, los resultados nos han llevado a identificar tres tipos de información que los profesores registran para la transición a la siguiente etapa. La información sobre los progresos musicales que se proporciona ordenada de mayor a menor frecuencia es la que se refiere a:

- Las actitudes musicales que inciden especialmente en los niveles sensorial y de relación social de los niños, concretamente sensibilidad musical, gusto por la música y nivel de participación.
- Los objetivos generales del Área de Educación Artística que suelen referirse a procesos comunes propios de las artes como son la imitación y la creación.
- Los procedimientos musicales más presentes y comunes en las aulas de educación infantil identificando la discriminación auditiva, la entonación referida a las canciones realizadas y memorizadas y a la ejecución rítmica centrada en el elemento básico del ritmo.

En relación al cómo se informa, los resultados obtenidos dejaron constancia de que es el aspecto de la evaluación musical al que los profesores han preferido referirse, alcanzando en este punto los mayores porcentajes de respuesta. En este sentido, el principal medio que utilizan son los boletines e informes de evaluación propios de la mayoría de los centros escolares.

En lo relativo a los motivos por los cuales los profesores no proporcionan información sobre los progresos musicales, los resultados obtenidos nos permitieron identificar las principales causas: la exigencia de una evaluación globalizada en la etapa de educación infantil, no es función del profesor generalista, corresponde al profesor especialista de educación musical la tarea de informar y como menos frecuentes, carece de valor evaluar procedimientos y habilidades musicales en este tramo educativo, lo importante para estos profesores es la actitud musical y por lo tanto lo que importa es registrar únicamente la actitud de los niños ante la música. Por último manifiestan la poca relevancia de evaluar la expresión musical en estas edades.

Como resumen de los análisis realizados sobre la evaluación musical y de registro de progresos tenemos que destacar el escaso valor que los profesores encuestados de la Comunidad Autónoma Gallega conceden a este importante, aunque inexplorado, ámbito de la educación musical.

5.4 Análisis de los datos que corresponden al objetivo específico III

En este apartado vamos a revisar los datos obtenidos para alcanzar el objetivo específico III de nuestro estudio.

“Conocer como perciben los profesores el papel que juega la música en niños con necesidades educativas especiales en su clase y las dificultades y necesidades que encuentran para su inclusión.”

Para ello vamos a estudiar todos los temas planteados a los profesores en la sección C del cuestionario:

Ayudando a los niños con diversas necesidades

Hemos abordado y valorado hasta aquí la aplicación que los profesores hacen en su clase de los elementos básicos del currículum de música en los que se refiere a contenidos, actividades, tiempo utilizado para la expresión musical, además de los criterios de evaluación y supervisión musical de los niños. En este punto vamos a centrarnos ahora en saber como los profesores promueven la atención educativa para los niños con necesidades educativas específicas desde la música.

Revisaremos por lo tanto en este apartado de qué manera la música ayuda a los niños con diversas necesidades en la inclusión, en qué casos cree que la música puede proporcionar un apoyo efectivo y cual es su percepción en general sobre el papel que debe jugar la música para la integración de todos los niños en la práctica educativa.

- C1. Número de niños con diversas necesidades especiales que los profesores tienen en su clase
- C2. Valoración del apoyo efectivo que proporciona la música a niños con diversas necesidades especiales
- C3. Motivos que hacen interesante el empleo de la música en niños con necesidades especiales
- C4. Percepción del profesorado sobre el papel que juega la música en la inclusión

C1. Número de niños con diversas necesidades especiales que los profesores tienen en su clase

Con la intención de conocer cual era la cantidad de niños con necesidades especiales en las aulas de educación infantil en el momento de llevar a cabo este estudio y valorar su posible conocimiento sobre este tema, les preguntamos por el número de niños con necesidades especiales que tenían en su propia aula.

Encontramos que se podría hablar de un grupo de profesores que conocían relativamente a los niños con dificultades de lenguaje, comportamiento y aprendizaje dado que, como muestra la siguiente tabla, un porcentaje importante de ellos, el 51,4% tenían en sus aulas entre 1 y más de 3 niños con dificultades en el lenguaje, (34,6% de 1 a 2 niños y 16,8% de 3 o más de 3 niños). Un 40,5% contaban entre 1 y más de 3 niños con dificultades de comportamiento, (26% de 1 a 2 niños y 14,5% de 3 a más de 3 niños). El 33,1% de ellos tenían en ese momento en sus aulas entre 1 y más de 3 niños con dificultades de aprendizaje. Asimismo, en el momento de realizar el estudio un grupo minoritario, entre el 13% y el 16% de los profesores encuestados tenían en sus clases entre 1 y 3 niños considerados con un destacado talento, de nuevas incorporaciones y de minoría étnica y finalmente el 9,6% contaban con algún niño con limitaciones físicas.

	Ninguno	De 1 a 2 niños	De 3 a >3 niños	De 1 a >1 niños
Limitaciones físicas	89,4	9,6	0	9,6
Dificultades de aprendizaje	66,3	23,5	10,1	33,1
Dificultades de comportamiento	59,6	26	14,5	40,5
Dificultades en el lenguaje	48,6	34,6	16,8	51,4
Minoría étnica	87	10,1	2,9	13
Nuevas incorporaciones	84,1	13,4	2,4	15,8
Con un destacado talento	83,7	11,1	5,3	16,4

Tabla 5.19 – Porcentajes obtenidos en relación al número de niños con necesidades específicas que los profesores tienen en su clase

Si pensamos que un indicador que podría hacernos conocer su grado de conocimiento en el tema de las necesidades especiales es el número de niños que puedan tener en sus aulas, podemos deducir que en el momento de realizar el estudio el mejor conocimiento lo tendrían sobre aquellos niños que tienen dificultades en el lenguaje, dificultades de comportamiento y dificultades de aprendizaje, pudiendo ser su conocimiento inferior sobre las restantes necesidades educativas.

C2. Valoración del apoyo efectivo que proporciona la música a niños con diversas necesidades especiales

Vamos a referirnos en esta variable a las respuestas ofrecidas por aquellos profesores que en la pregunta anterior C1 habían identificados niños con necesidades especiales en sus aulas. Queríamos conocer la valoración que estos profesores hacen sobre el apoyo que la música puede proporcionar a estos niños.

	Nunca / Algunas veces		Casi siempre / siempre		Sin opinión	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Limitaciones físicas	10	4,8	43	20,7	155	74,5
Dificultades de aprendizaje	24	11,5	56	26,9	128	61,5
Dificultades de comportamiento	33	15,9	63	30,3	112	53,8
Dificultades en el lenguaje	32	15,3	74	35,6	102	49
Minoría étnica	10	4,8	41	19,8	157	75,5
Nuevas incorporaciones	7	3,4	53	25,4	148	71,2
Con un destacado talento	7	3,4	47	22,6	154	74

Tabla 5.20 – Frecuencia y porcentaje del apoyo efectivo de la música a los niños identificados en el aula con diversas necesidades especiales

Al analizar los datos de la tabla 5.20, lo primero que podemos destacar es que algo más del 75% de los profesores afirman no tener una opinión sobre el apoyo efectivo de la música en los niños que tienen limitaciones físicas, en niños de minorías étnicas, en niños recién llegados a clase y finalmente en niños con un destacado talento. Asimismo, esta opción de respuesta alcanza porcentajes también elevados sobre este apoyo en niños con dificultades de aprendizaje (61,5%), de comportamiento (53,8%) y de lenguaje (49%).

Si nos fijamos en las opciones de respuesta “casi siempre / siempre”, los datos obtenidos ponen de relieve el alto apoyo que la música supone en la educación de estos niños. Así, se destaca el mayor apoyo a niños con dificultades en el lenguaje, el 35,6% de los profesores, a niños con dificultades de comportamiento con el 30,3% y a niños con dificultades de aprendizaje con el 26,9%. Porcentajes menores aunque también importantes, entre el 19,8 y el 25,4%, ponen de relieve el valor que los profesores le conceden a la música como apoyo a la educación de los niños con diversas necesidades, como a minorías étnicas, a niños con limitaciones físicas, con destacado talento y a los de nuevas incorporaciones.

Los porcentajes en la respuesta “nunca / algunas veces” en los grupos identificados son muy bajos. El 3,4% en nuevas incorporaciones y destacado talento, el 4,8% en limitaciones físicas y alrededor del 15% en niños con dificultades de aprendizaje, comportamiento y lenguaje.

Para finalizar podría decirse, según los datos analizados, que la opción de respuesta “sin opinión”, es claramente la más destacada la que ha tenido porcentajes mayores de respuesta considerando este hecho como negativo. Si bien, el grupo de los profesores que si han opinado sobre el valor efectivo de la música en el contexto educativo pone de relieve el alto valor que le conceden.

C3. Motivos que hacen interesante el empleo de la música en niños con necesidades especiales

En este punto les hemos preguntado a los profesores porqué creen que la música puede ser interesante en estos niños. Mostraremos a continuación las opiniones textuales más significativas que hemos recogido de esta respuesta abierta, así como los motivos más frecuentes identificados del análisis de sus respuestas por los que consideran que puede ser interesante utilizar la música en el aula como apoyo a estos niños.

Presentamos por un lado “motivos” que hacen referencia a cada una de las necesidades en particular y por otro a las que se refieren a todas las necesidades en general. El análisis de las opiniones de los profesores se exponen a continuación.

Niños con limitaciones físicas	
Motivos de la idoneidad de la música	Opiniones textuales más significativas
Mejora su psicomotricidad	<p>“A través de la música controlan sus emociones, aprenden a respirar, a moverse en un espacio, su articulación mejora.”</p> <p>“Porque con el movimiento que pueden realizar al oír música se les puede ayudar en su psicomotricidad”</p>
Favorece su autoconciencia corporal	<p>“Les ayuda a conocer mejor su cuerpo y su imagen corporal, esto les ayuda a integrarse mejor con sus compañeros.”</p>
Ayuda a desinhibirse	<p>“Porque permite que niños con ciertos complejos y dificultades se desinhiban.”</p>
Facilita su integración	<p>“Les ayuda a integrarse en las actividades de grupo, a relajarse, a estar mejor.”</p>

Cuadro 5.5 – Motivos por los que los profesores consideran que la música es interesante como apoyo efectivo a niños con necesidades especiales. (66 Casos válidos / 35 perdidos) – (I)

Niños con dificultades de comportamiento	
Motivos de la idoneidad de la música	Opiniones textuales más significativas
Regula su conducta	<p>"A los niños con dificultades de comportamiento les gusta cantar y danzar, consigo motivarles y centrarlos."</p> <p>"A través de la interiorización del ritmo, de la expresividad corporal del canto, ..., se portan mejor."</p> <p>"Tengo CD's de música clásica relajante y esto funciona."</p> <p>"La música mejora el comportamiento."</p> <p>"Ayuda a la relajación, la desinhibición y alegría a la mayoría de los niños."</p>
Mejora su atención	<p>"Fomenta su atención con lo cual mejora su rendimiento."</p> <p>"Con música atienden mejor a la actividad y les calma."</p>

Cuadro 5.5 – Motivos por los que los profesores consideran que la música es interesante como apoyo efectivo a niños con necesidades especiales. (66 Casos válidos / 35 perdidos) – (II)

Niños con dificultades de aprendizaje	
Motivos de la idoneidad de la música	Opiniones textuales más significativas
Refuerza otros aprendizajes	<p>"Porque como elemento de refuerzo es mucho más efectivo y cercano a la vez que integrador."</p> <p>"La música, la canción, unidas a una metodología adecuada, centrada en el juego hacen que los niños adquieran más rápido otros conocimientos."</p> <p>"Porque es un área muy motivante para los niños con aplicaciones en todo tipo de actividades."</p> <p>"Como apoyo y terapia en casos en los que haya que buscar un estímulo diferente en el aprendizaje. Aprenden a través de la música."</p>
Mejora su atención	<p>"Ayuda a mantener la atención en los aprendizajes."</p> <p>"Para mantener la atención y la concentración en un periodo de tiempo aunque sea corto."</p>
Mejora la discriminación auditiva y la escucha	<p>"Porque ayuda a crear un clima tranquilo lo que es bueno para agudizar las discriminación auditiva y el oído."</p>

Cuadro 5.5 – Motivos por los que los profesores consideran que la música es interesante como apoyo efectivo a niños con necesidades especiales. (66 Casos válidos / 35 perdidos) – (III)

Niños con dificultades en lenguaje	
Motivos de la idoneidad de la música	Opiniones textuales más significativas
Contribuye a la adquisición del lenguaje	<p>“Ayuda a mejorar la entonación, el ritmo y la duración de las palabras y las frases.”</p> <p>“Suelen aprender as cançons e favorece a adquisición de palabras no seu vocabulario.”</p> <p>“Creo que el sonido, la vocalización de canciones, las discriminación sonora son importantes y son estímulos efectivos para favorecer el desarrollo del lenguaje.”</p> <p>“Facilita la pronunciación de palabras mediante ritmos y canciones sencillas.”</p> <p>“La música incide en la mejora de la dicción y en el desarrollo del lenguaje, incluso en caso de mala pronunciación. El canto, las rimas son elementos musicales que desarrollan este aspecto.”</p>
De terapia para superar sus diferencias con los demás	<p>“Puede evadirse de su problema. Le ayuda a superarlo y le compensa de alguna manera.”</p> <p>“Le centra la atención para la emisión de sonidos olvidándose de todo.”</p> <p>“Como medio de expresión, les resulta muy estimulante y atractiva.”</p>
Estimula para aprender	<p>“Porque les motiva a la hora de asimilar palabras.”</p> <p>“Con la música es más fácil aprender y es muy motivadora.”</p>

Cuadro 5.5 – Motivos por los que los profesores consideran que la música es interesante como apoyo efectivo a niños con necesidades especiales. (66 Casos válidos / 35 perdidos) – (IV)

Niños pertenecientes a minorías étnicas	
Motivos de la idoneidad de la música	Opiniones textuales más significativas
Aumenta la relación y la comunicación con su grupo de clase	<p>“Les ayuda a comunicarse y relacionarse de manera más fluida con el grupo clase.”</p> <p>“Porque la música ayuda a la comunicación en el grupo. Tiene un papel integrador. Tiene un papel lúdico que atrae.”</p> <p>“Porque supone otra forma de expresión en la que ellos se sienten más relajados y más estrechamente relacionados con el resto de sus compañeros, parece que la música puede equilibrar las diferencias .”</p>

Cuadro 5.5 – Motivos por los que los profesores consideran que la música es interesante como apoyo efectivo a niños con necesidades especiales. (66 Casos válidos / 35 perdidos) – (V)

Niños con un destacado talento	
Motivos de la idoneidad de la música	Opiniones textuales más significativas
Mejora su rendimiento	<p>“Porque pode ser unha aprendizaxe activa e individualizada.”</p> <p>“Porque les plantea retos, (comprensión del compás, memorización..).”</p> <p>“Sugiere para ellos nuevas actividades.”</p> <p>“Les hace mejorar su rendimiento porque les anima sin que lo noten.”</p> <p>“Es un elemento muy motivante para estos alumnos porque conectan enseguida con las actividades musicales.”</p>

Cuadro 5.5 – Motivos por los que los profesores consideran que la música es interesante como apoyo efectivo a niños con necesidades especiales. (66 Casos válidos / 35 perdidos) – (VI)

Niños recién llegados a clase	
Motivos de la idoneidad de la música	Opiniones textuales más significativas
Facilita su integración	<p>“Es otra forma de que los niños participen con ellos.”</p> <p>“La música y la danza les ayuda a conocerse.”</p> <p>“Les ayuda a integrarse mejor con sus compañeros.”</p>

Cuadro 5.5 – Motivos por los que los profesores consideran que la música es interesante como apoyo efectivo a niños con necesidades especiales. (66 Casos válidos / 35 perdidos) – (VII)

Los motivos por los que la música es considerada interesante y los porcentaje obtenidos en cada caso ordenados de mayor a menor son:

		% de casos
Dificultades de aprendizaje	Refuerza otros aprendizajes	7,9
	Mejora su atención	6,9
	Mejora la discriminación auditiva y la escucha	2,9
Dificultades en el lenguaje	Contribuye a la adquisición del lenguaje	5,9
	Estimula para aprender	4,9
	De terapia para superar sus diferencias con los demás	2,9
Dificultades de comportamiento	Regula su conducta	6,9
	Mejora su atención	2,9
Limitaciones físicas	Mejora su psicomotricidad	2,9
	Favorece su autoconciencia corporal	1,9
	Ayuda a desinhibirse	1,9
	Facilita su integración	0,9
Minoría étnica	Aumenta la relajación y la comunicación con su grupo de clase	5,9
Nuevas incorporaciones	Facilita su integración	3,9
Con un destacado talento	Mejora su rendimiento	1,9

Tabla 5.21 – Porcentajes de los motivos que hacen interesante utilizar la música en las necesidades especiales

Observando ahora los datos correspondientes a la tabla 5.21 se puede decir que de nuevo son las dificultades de aprendizaje, las dificultades en el lenguaje y las dificultades de comportamiento a las que los profesores hacen referencia más frecuentemente. Además, resulta llamativo el hecho de que el motivo que alcanza un mayor porcentaje en cada necesidad especial esté relacionado directamente con la necesidad que la define. En este sentido, encontramos que los motivos por los que el uso de la música resulta más interesante son: refuerza otros aprendizajes (el 7,9%) en las dificultades de aprendizaje, contribuye a la adquisición del lenguaje (el 5,9%) en las dificultades en el lenguaje, regula su conducta (el 6,9%) en las dificultades de comportamiento y finalmente, mejora su psicomotricidad (el 2,9%) en las limitaciones físicas.

Además el motivo señalado para los demás casos: aumenta la relajación y la comunicación con su grupo de clase (el 5,9%) en las minorías étnicas, facilita su integración (el 3,9%) en las nuevas incorporaciones y mejora su rendimiento (el 1,9%) en destacados talentos, mantienen esta misma idea. Los resultados obtenidos en esta variable mostraron que un porcentaje elevado de los profesores (el 35%) se referían a todos los casos de necesidades especiales como un solo grupo. El siguiente cuadro 5.6 recoge los resultados obtenidos.

Niños con diversas necesidades especiales Limitaciones físicas, dificultades de aprendizaje, dificultades de comportamiento, dificultades en el lenguaje, minoría étnica, con un destacado talento, nuevas incorporaciones.	
Motivos de la idoneidad de la música	Opiniones textuales más significativas
Facilita los aprendizajes	<i>"A los niños les crea hábitos y ambientes favorables para aprender."</i> <i>"Ayuda a recordar y a memorizar."</i> <i>"Favorece la atención.."</i> <i>"Por su carácter lúdico que facilita el desarrollo de actividades con dificultades,..."</i>
Produce alegría	<i>"Me parece que la música es siempre interesante para estos niños porque les gusta mucho, les divierte, les produce alegría y satisfacción personal."</i> <i>"Porque siempre disfrutan con todas las actividades musicales."</i> <i>"Porque les gusta mucho.."</i>
Tranquiliza y relaja	<i>"Se relajan más y están más tranquilos después de la canción o el baile."</i> <i>"Porque les gusta mucho, les tranquiliza y les relaja."</i>
Mejora las relaciones personales, es integradora	<i>"Mejora la relación y su adaptación con los demás."</i> <i>"Favorece el desarrollo afectivo, la comunicación."</i> <i>"Les ayuda a integrarse con los demás."</i> <i>"Mediante la música, el niño aprende a exteriorizar sentimientos, vivencias. Ayuda a relacionarse con los demás."</i>
Motiva	<i>"Es una actividad muy atractiva para estos niños, que les motiva."</i> <i>"A través de las actividades musicales creo que se pueden conseguir más y mejores objetivos gracias a que hay una mayor motivación y aumenta la afectividad en la relación profesor-alumno."</i>
35 casos válidos / 66 casos perdidos	

Cuadro 5.6 – Motivos por los que los profesores consideran que la música es interesante como apoyo efectivo en todos los casos de necesidades especiales

Las puntuaciones obtenidas en estas respuestas las presentamos en la tabla 5.22, ordenadas de mayor a menor.

		% de casos
Diversas necesidades especiales	Produce alegría	31,4
	Tranquiliza y relaja	20
	Facilita los aprendizajes	20
	Mejora las relaciones personales e integra	17,1
	Motiva	14,2

Tabla 5.22 – Porcentajes de los motivos que hacen interesante utilizar la música en todos los casos de necesidades especiales

Los profesores señalan que la música es interesante utilizarla siempre con todos los niños que tengan cualquier necesidad especial por los cinco motivos anteriormente descritos. El motivo más recurrido es el que se refiere a la bondad de la música para proporcionar alegría y felicidad a estos niños (31,4%). Le siguen los motivos tranquiliza y relaja (20%), facilita los aprendizajes (20%), mejora las relaciones personales e integra (17,1%) y finalmente es motivadora (14,2%).

En resumen, pensamos que esta muestra de motivos que los profesores han realizado para describir el interés que tiene la presencia de la música en el trabajo de aula con estos niños, pone de manifiesto que la música se sitúa en un nivel alto de interés y que esta presencia está plenamente justificada en cualquiera de las necesidades especiales planteadas.

C4. Percepción del profesorado sobre el papel que juega la música en la inclusión

Otra cuestión que nos ha parecido relevante en este tema de la “inclusión” tiene que ver con la percepción que el profesorado de educación infantil hace de la música en el trabajo diario de aula. En este sentido, hemos querido conocer cual es el grado de identificación que los profesores hacen con diversas afirmaciones sobre el papel de la música en la inclusión.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Mejora la comunicación con todo el grupo	0	1,4	50,5	48,1
Ayuda a resolver problemas de relación	0	8,7	51,9	39,4
Más que ayudar, frecuentemente crea problemas	77,9	16,8	3,4	1,9
Sería necesaria una formación específica	2,9	8,7	44,2	44,2

Tabla 5.23 - Grado de identificación con diversas afirmaciones sobre el papel de la música en la inclusión

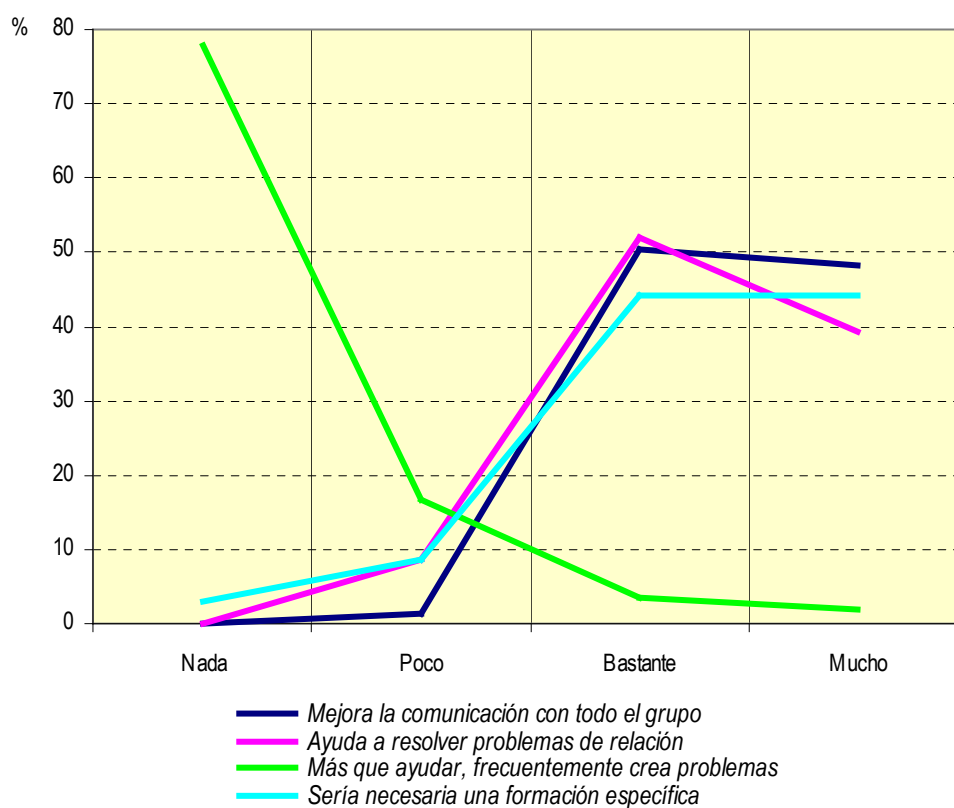


Gráfico 5.15 – Grado de identificación con diversas afirmaciones sobre el papel de la música en la inclusión

Si atendemos a los porcentajes más elevados, (agrupados en bastante y mucho), observamos que “Mejora la comunicación con todo el grupo” es la afirmación que alcanza un mayor grado de identificación ya que el 98,6% de los profesores están altamente de acuerdo. Después de esta afirmación se sitúa “Ayuda a resolver problemas de relación” con el 91,3% de los profesores. En tercer lugar observamos que “Sería necesaria una formación específica” es una afirmación que alcanza también un porcentaje muy elevado con el 88,4% del profesorado. Finalmente solo el 5,3% de los profesores se identifican altamente con la afirmación “Más que ayudar, frecuentemente crea problemas”.

En los porcentajes de menor valor (agrupados en nada y poco) se ratifica que “Más que ayudar frecuentemente crea problemas” es la frase que menos se identifican los profesores alcanzando un porcentaje muy elevado, el 94,7%.

Finalmente hemos pedido al profesorado que nos aportara otras ideas u opiniones acerca de esta cuestión. Sus aportaciones nos permitirán conocer un poco mejor como perciben el uso de la música cuando en sus prácticas educativas deben atender a niños con necesidades especiales y las posibles necesidades descubiertas.

A continuación reproducimos textualmente algunas de las ideas más significativas aportadas por los profesores y presentamos las ideas básicas extraídas de ellas para su análisis.

Idea general sobre la música en la inclusión	Opiniones textuales más significativas
<p>Resulta imprescindible como medio para la integración efectiva</p>	<p><i>“Creo que la música es imprescindible para estos niños ya que por mi experiencia, los niños con necesidades especiales suelen estar muy atraídos por la música, por las canciones y juegos de ritmos, instrumentos, etc.”</i></p> <p><i>“E unha axuda fundamental nestes casos, ás veces, incluso a única para que eles participen.”</i></p> <p><i>“La música ayuda muchísimo a estos niños, ya que el ambiente lúdico que se provoca en el aula los anima e incluso llegan a participar.”</i></p> <p><i>“Creo que la música es importante usarla en la clase para todos los niños, para estos en particular imprescindible.”</i></p> <p><i>“La música ayuda a estos niños en general a todo, creo que les es muy necesaria.”</i></p> <p><i>“La música es importante para todos los niños pero quizás en algunos con alguna necesidad especial puede ayudar a mejorar su actitud. A través de ella llega a participar mucho más y es capaz de relacionarse con sus compañeros y con su profesor.”</i></p> <p><i>“El ritmo permite y ayuda al aprendizaje de otros conceptos, para comunicarse mejor, ..., esto es especialmente importante para ellos.”</i></p> <p><i>“Es primordial para el desarrollo del niño en general, sobre todo en los primeros cursos, pero en el caso de estos niños aún más, con ella se les puede estimular mejor y se motivan más fácilmente.”</i></p> <p><i>“Es una materia que favorece la formación de cualquier alumno, especialmente a los más necesitados.”</i></p> <p><i>“Creo que es importante usarla en la clase para todos los niños, para éstos en particular imprescindibles.”</i></p>
<p>Su uso terapéutico conduce fácilmente a la relajación y a la tranquilidad</p>	<p><i>“Es una actividad que siempre les llama la atención y participan activamente, la utilizo mucho para momentos de relajación y tranquilidad, incluso cuando trabajamos.”</i></p> <p><i>“La música es muy buena para relajar el ambiente. Algunas veces usamos música clásica y otras música que ellos mismos traen de sus casas.”</i></p> <p><i>“En el aula utilizo mucho la música con la intención de calmarlos, de relajarlos, ¡esto va muy bien!”</i></p> <p><i>“La música es la mejor forma de relajarlos, cantando al oído o con música relajante.”</i></p> <p><i>“La música, el baile y la dramatización favorece la eliminación de tensiones, permiten la relajación y por ello actitudes favorables al aprendizaje.”</i></p>

Cuadro 5.7 – Otras ideas sobre el papel de la música en la inclusión proporcionadas por los profesores (I)

Idea general sobre la música en la inclusión	Opiniones textuales más significativas
Posibilita y favorece la atención a la diversidad	<p><i>“En xeral penso que pode axudar a coñecer o espazo e o propio corpo, e como actividade de apoio didáctico e lúdico.”</i></p> <p><i>“Es una actividad lúdica y divertida que promueve la participación del grupo, integra y atrae.”</i></p> <p><i>“Ayuda a controlar sus emociones.”</i></p> <p><i>“Ayuda a aprender a que éstos niños escuchen.”</i></p> <p><i>“Aumenta su capacidad de atención”.</i></p>
Es una herramienta de gran valor educativo para todos los niños	<p><i>“La música es imprescindible en toda la formación del niño desde infantil hasta la ESO. Todos los profesores deberíamos de saber música como una disciplina más.”</i></p> <p><i>“Debido o estudos adquiridos no Conservatorio o en distintos cursillos sobre a música en infantil vése a importancia desta materia no curriculum de infantil.”</i></p> <p><i>“No se me ha dado el caso de tener niños con necesidades especiales pero cualquier tipo de actividad artística es buena para la estimulación de todos los alumnos.”</i></p> <p><i>“Aunque nunca tuve éstos alumnos, me parece de gran ayuda para todos. “</i></p> <p><i>“En mi experiencia aún no he tenido la oportunidad de trabajar con éstos niños, pero creo que puede ser muy positivo usarla en la clase.”</i></p>
Sería necesaria una mejor formación del profesorado	<p><i>“Creo que teríamos que ter unha formación musical mais acorde cos intereses e necesidades dos cativos.”</i></p> <p><i>“Formación más completa para el profesor.”</i></p> <p><i>“Más preparación del profesor. Cursos de reciclaje.”</i></p> <p><i>“Sería necesarios más cursos de educación permanente del profesorado orientados a temas musicales, (sobre todo didácticos).”</i></p>
Sería necesario el apoyo del profesor especialista en educación musical	<p><i>“Es imprescindible un especialista en educación musical en esta etapa y más aún para usar la música con éstos niños.”</i></p> <p><i>“Pienso que le corresponde al especialista de música una atención especial a éstos niños.”</i></p> <p><i>“Me gustaría que acudiera un especialista de música por lo menos una o dos sesiones semanales.”</i></p> <p><i>“Sería ideal un especialista en música.”</i></p>

Cuadro 5.7 – Otras ideas sobre el papel de la música en la inclusión proporcionadas por los profesores (II)

Idea general sobre la música en la inclusión	Opiniones textuales más significativas
No es factible una formación especializada y por lo tanto adecuada	<p><i>“La música parece muy importante que la conozcamos bien todos los maestros pero lo que no podemos es pretender especializarnos en todo y saber de todo en profundidad porque es complicado.”</i></p> <p><i>“No sé la música suficiente como para impartir música a estos niños.”</i></p> <p><i>“No organizo la clase de música especialmente para estos niños, desconozco como hacerlo.”</i></p>
63 casos válidos / 145 casos perdidos	

Cuadro 5.7 – Otras ideas sobre el papel de la música en la inclusión proporcionadas por los profesores (III)

De la variedad de reflexiones enunciadas en esta pregunta por los profesores hemos extraído, como acabamos de conocer, siete ideas diferentes que inciden en el tema de la inclusión. Mostramos en la tabla 5.24, los porcentajes alcanzados en cada una de ellas ordenados de mayor a menor.

	% de casos
Resulta imprescindible como medio para la integración efectiva	30,1
Su uso terapéutico conduce fácilmente a la relajación y a la tranquilidad	15,8
Posibilita y favorece la atención a la diversidad	14,2
Es una herramienta de gran valor educativo para todos los niños	12,6
Sería necesaria una mejor formación del profesorado	11,1
Sería necesario el apoyo del profesor especialista en educación musical	9,5
No es factible una formación especializada y por lo tanto adecuada	6,3
63 casos válidos / 145 casos perdidos	

Tabla 5.24 – Porcentajes de otras ideas sobre el papel de la música en la inclusión proporcionadas por los profesores

Los datos obtenidos hasta aquí nos permiten extraer las siguientes consideraciones:

- Valoran “la música” como un medio excepcional de integración social y de comunicación interpersonal.
- Consideran necesaria una formación específica en la educación musical de niños con necesidades especiales.

5.4.1 Síntesis de los principales resultados y averiguaciones obtenidos en relación al objetivo específico III

Con el tercer objetivo de nuestra investigación nos hemos centrado en conocer como valoran los profesores la música como apoyo efectivo a los niños identificados en las aulas con diversas necesidades educativas especiales, los motivos por los que consideran que es interesante el empleo de la música en niños con necesidades especiales y la percepción del profesorado sobre el papel que juega la música en la integración de todos los niños en la práctica educativa. Para ello, en primer lugar nos interesó clarificar el grado de conocimiento del profesorado en el tema de las necesidades educativas especiales, entendiendo por estas: limitaciones físicas, dificultades de aprendizaje, dificultades de comportamiento, dificultades en el lenguaje, minoría étnica, nuevas incorporaciones y niños con un destacado talento. Los datos (tabla 5.19) nos sugieren que por el número de niños que tenían en sus aulas en el momento de llevar a cabo este estudio, los profesores encuestados podrían ser buenos informantes especialmente sobre dificultades en el lenguaje, dificultades de comportamiento y dificultades de aprendizaje. Exponemos a continuación una descripción de las principales conclusiones obtenidas en relación a estas cuestiones.

La música como apoyo efectivo en niños con necesidades educativas especiales

Para conocer la valoración de aquellos profesores que habían manifestado tener niños con necesidades especiales en sus aulas, les preguntamos su opinión sobre el apoyo que supone la música en estos niños identificados. Los resultados del estudio han puesto de manifiesto que un grupo relevante de los profesores que se aproxima al 75% manifiestan no tener una opinión sobre esta cuestión. Así, entendemos que la falta de opinión, la opción de respuesta más destacada obteniendo los porcentajes mayores, debemos considerarla como un hecho negativo que puede estar poniendo de relieve la falta de preparación de los profesores para el uso de la música en esta etapa y en particular cuando en sus aulas hay niños con estas necesidades. No obstante, en aquellos casos en los que los profesores si han opinado, se pone de relieve el alto valor que conceden a la música como apoyo efectivo a estos niños. Destacan que la música es de gran ayuda en niños con dificultades en el lenguaje, dificultades de comportamiento y dificultades de aprendizaje.

Motivos de la idoneidad de la música en niños con necesidades educativas especiales

La identificación de los motivos más frecuentes por los que los profesores consideran que puede ser interesante utilizar la música en el aula como apoyo efectivo para estos niños nos ha llevado a recogerlos en dos grupos:

Por un lado, las aportaciones realizadas por los profesores nos ha permitido describir el interés que tiene la presencia de la música en el trabajo de aula con niños en relación a cada una de las necesidades educativas especiales que se manejaban en el estudio. Centrándonos en los motivos por los que los profesores opinan sobre la idoneidad de la música en el trabajo educativo con estos niños, en las aportaciones de

los profesores destacan las siguientes, presentadas en orden de mayor a menor grado de frecuencia:

- Dificultades de aprendizaje: refuerza otros aprendizajes, mejora su atención, mejora la discriminación auditiva y la escucha.
- Dificultades en el lenguaje: contribuye a la adquisición del lenguaje, estimula para aprender y de terapia para superar sus diferencias con los demás.
- Dificultades de comportamiento: regula su conducta y mejora su atención.
- Limitaciones físicas: mejora su psicomotricidad, favorece su autoconciencia corporal, ayuda a desinhibirse y facilita su integración.
- Minoría étnica: aumenta la relajación y la comunicación con su grupo de clase.
- Nuevas incorporaciones: facilita su integración.
- Con un destacado talento: mejora su rendimiento.

De estos siete grupos, se han mostrado como más frecuentes los motivos que hacen interesante utilizar la música en las dificultades de aprendizaje, en las dificultades en el lenguaje y en las dificultades de comportamiento. No obstante, destacamos de estas aportaciones de los profesores la idea o la tendencia a considerar que en cada necesidad especial la música contribuye de manera particular en su tratamiento y que siempre incide sobre ella de manera positiva.

Por otro lado, las aportaciones realizadas por los profesores se referían al interés que tiene la presencia de la música en todos los casos de necesidades educativas especiales, entendidas como un solo grupo. Fueron cinco los motivos propuestos con más frecuencia por los profesores que entienden la música como un apoyo interesante en todos los casos de necesidades especiales. Se presentan ordenados de mayor a menor frecuencia:

- Diversas necesidades especiales: produce alegría, tranquiliza y relaja, facilita los aprendizajes, mejora las relaciones personales e integra y motiva.

De los anteriores motivos, se han destacado con más frecuencia los que se refieren a la bondad de la música para proporcionar alegría y felicidad así como tranquilidad y relajación.

Se puede decir que esta muestra de motivos que los profesores han señalado pone de manifiesto que la música se sitúa en un nivel alto de interés y que su presencia está plenamente justificada en cualquiera de las necesidades educativas especiales.

La percepción del profesorado sobre el papel que juega la música en la integración de todos los niños en la práctica educativa

Para conocer cual es la percepción que los profesores de educación infantil tenían sobre el papel que juega la música en la inclusión, les pedimos que se identificaran con diversas afirmaciones. Los resultados obtenidos apuntaron que en general los profesores concedían un gran valor a la música en la inclusión. En este

sentido, "Mejora la comunicación con todo el grupo" y "Ayuda a resolver problemas de relación", son afirmaciones que alcanzan un mayor grado de identificación (que suponían más del 90% de los casos). Después de estas afirmaciones se situó "Sería necesaria una formación específica del profesorado". Tan solo un grupo muy reducido (que no supera el 6%) se identificó con la afirmación "Más que ayudar, frecuentemente crea problemas".

Finalmente abordamos las ideas u opiniones que los profesores propondrían acerca del uso de la música cuando en sus prácticas educativas debían atender a niños con necesidades especiales. Al ser una respuesta abierta, los resultados obtenidos apuntaron a una gran variedad de reflexiones diferentes que incidían en este tema. Revisando todas las ideas sobre el papel de la música en la inclusión, se ha puesto de relieve una coherencia con los datos obtenidos en la primera parte de este análisis respecto al grado de identificación con diversas afirmaciones, (ver tabla 5.23 y gráfico 5.15). Comprobamos que los profesores matizan las tres afirmaciones que alcanzan los mayores porcentajes. Por otro lado, los resultados obtenidos nos han llevado a identificar dos tipos de necesidades como las más importantes en el tema de la música en la inclusión:

- La necesidad de la presencia de la “Música” como un medio excepcional de interacción social y de comunicación interpersonal en las aulas. Entienden que la música resulta un apoyo efectivo y fundamental para la integración del niño con necesidades especiales, opinan que a veces es la única forma de que participen y se integren en el grupo. Como recurso educativo-terapéutico les permite desarrollar estrategias activas individualizantes y socializadoras al mismo tiempo. Asumen que actividades como la música, el baile y la dramatización favorecen estados emocionales propicios para el bienestar del grupo, para la tranquilidad y la relajación, favoreciendo por ello otros aprendizajes. Aseguran que posibilita y favorece la atención a la diversidad, desde las experiencias compartidas, pues ayuda en gran manera a escuchar y aumenta entre otras sus capacidades de atención. Finalmente señalan a la música como una herramienta de gran valor educativo para todos los niños por igual que debe abrazar a todas las etapas educativas.
- La necesidad de una formación específica del profesorado en la educación musical de niños con necesidades especiales. Comprobamos como los profesores establecen aquí con mayor precisión cómo debe ser la formación musical para poder atender a éstos niños de una manera adecuada. Así señalan la necesidad de una formación más acorde con las necesidades e intereses de todos los niños, más completa, que sea continua y que esté orientada a la didáctica de la música. Entienden interesante un apoyo del profesor especialista en educación musical en esta etapa e incluso plantean la necesidad de que sea este especialista quién se encargue de la docencia de la música a éstos niños. Señalar finalmente que manifiestan un sentir de desánimo respecto a lo difícil que supone tener una formación en las diferentes áreas de conocimiento para poder atender a los niños con necesidades especiales. Comentan asimismo la dificultad que ya de por sí supone tener una formación musical suficiente para la educación infantil cuanto más para atender a la diversidad en esta etapa.

5.5 Análisis de los datos que corresponden al objetivo específico IV

En este apartado de la investigación vamos a dar respuesta al objetivo específico IV de nuestro estudio:

“Describir como perciben los profesores el uso de las TIC, (Tecnologías de la Información y de la Comunicación), para la enseñanza y el aprendizaje de la música en la etapa de educación infantil (3-6 años) y los aspectos fundamentales que dificultan la utilización de las TIC en su clase”

Abordamos para ello el análisis de los datos obtenidos a través de la sección D del cuestionario estructurado en cuatro apartados:

Uso de las TIC (tecnologías de información y de comunicación) para la enseñanza y el aprendizaje de la música.

- D1. Consideración de las TIC como estrategia válida para el desarrollo del currículum de música en la educación infantil
- D2. Valoración de determinados medios audiovisuales e informáticos en la enseñanza de la música
- D3. Dificultades para la utilización de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de la música
- D4. Percepción del profesorado sobre el empleo de las TIC para el desarrollo del currículum de música en la educación infantil

D1. Consideración de las TIC como estrategia válida para el desarrollo del currículum de música en la educación infantil

Vamos a analizar en primer lugar la opinión de los profesores encuestados sobre la eficacia que tienen las TIC como estrategia válida, tanto para el profesor como para los alumnos, para la enseñanza y el aprendizaje de la música en esta etapa.

	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Las TIC como herramienta válida	2,9	30,3	35,1	31,7

Tabla 5.25 – Consideración de las TIC como estrategia válida para el desarrollo del currículum de música en la educación infantil

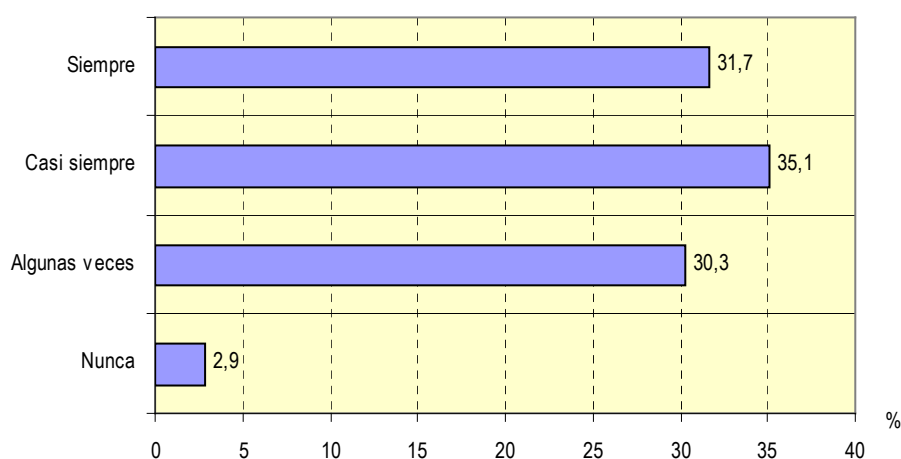


Gráfico 5.16 – Consideración de las TIC como estrategia válida para el desarrollo del currículum de música en la educación infantil

Atendiendo a las respuestas de mayor valor (agrupando “casi siempre” y “siempre”), se puede decir que las TIC se considera una estrategia válida por el 66,8% de los profesores. Si nos fijamos en las respuestas de menor valor el 30,3% la considera eficaz en ocasiones “algunas veces” y destaca el porcentaje inferior al 3% que asegura que “nunca” es eficaz. Por lo tanto podemos señalar que en general los profesores consideran el uso de las TIC como una estrategia válida para la enseñanza y el aprendizaje de la música.

D2. Valoración de determinados medios audiovisuales e informáticos en la enseñanza de la música

Centrándonos de forma más específica en determinados medios audiovisuales, informáticos y de nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la enseñanza de la música en esta etapa educativa que nos ocupa, vamos a comentar los resultados que hemos obtenido en las tablas 5.26 (I), donde se recogen todas las respuestas sin agrupar y la número 5.26 (II), donde se recogen los datos de forma agrupada.

	Nada importante	Poco importante	Importante	Muy importante	Sin opinión
Ordenadores (uso de programas educativos y de juegos sobre música)	0,5	7,7	60,1	24,5	7,2
Cámaras de video	1	25,5	51,4	13,9	8,2
Reproductores / grabadores de audio	0,5	2,4	38,9	54,3	3,8
Reproductores / grabadores de video	1	16,3	48,1	28,8	5,8
Acceso a páginas web educativas	1,9	20,2	49	19,7	9,1
Juguetes electrónicos	9,6	33,2	38,9	7,2	11,1

Tabla 5.26 – Importancia atribuida a determinados medios de las TIC en la enseñanza de la música (I)

	Valoración Negativa (Nada importante – Poco importante)	Valoración Positiva (Importante – Muy importante)
Ordenadores (uso de programas educativos y de juegos sobre música)	8,2	84,6
Cámaras de video	26,5	65,3
Reproductores / grabadores de audio	2,9	93,2
Reproductores / grabadores de video	17,3	76,9
Acceso a páginas web educativas	22,1	68,7
Juguetes electrónicos	42,8	46,1

Tabla 5.26 – Importancia atribuida a determinados medios de la TIC en la enseñanza de la música. Agrupación de respuestas (II)

En esta variable hemos creído oportuno ofrecer al profesor la opción de respuesta “sin opinión” ya que pudiera suceder que no tuviera el suficiente conocimiento como para hacer una valoración segura. En este sentido un porcentaje de profesores que se aproxima al 11% han optado por esta opción y no han opinado.

Sin tener en cuenta las respuestas “sin opinión”, los porcentajes obtenidos indican que los profesores en general valoran positivamente la utilización de cada uno

de los medios propuestos a su consideración ya que no se han alcanzado porcentajes significativos en la zona negativa.

Concretando más los resultados estos nos indican que el medio más valorado para la enseñanza de la música es el reproductor/grabador de audio por el 93,2% de los profesores. Se trata del medio audiovisual – cassettes audio / equipo de sonido – más conocido y utilizado por los profesores así como de más larga tradición en contextos educativos. Le siguen porcentajes también elevados como el empleo de ordenadores (uso de programas educativos y de juegos sobre música) (84,6%), los reproductores / grabadores de video (76,9%), acceso a páginas web educativas a través de internet (68,7%) y cámaras de video (65,3%). A una mayor distancia se sitúan los juguetes electrónicos (46,1%), lo que resulta llamativo tratándose de una etapa, la de infantil, en la que el juego es considerado como base del aprendizaje.

Resumiendo el análisis efectuado hasta aquí podemos comentar que los tres medios mejor valorados en la enseñanza de la música en esta etapa educativa son: los reproductores /grabadores de audio, los ordenadores (uso de programas educativos y de juegos sobre música) y los reproductores /grabadores de video, si bien han sido valorados como importantes todos los demás medios propuestos a la consideración de los profesores.

D3. Dificultades para la utilización de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de la música

Para conocer cuales son las mayores dificultades que los profesores perciben en la utilización de las TIC para la enseñanza de la música, hemos puesto a su consideración dos factores fundamentales que pueden determinar fuertemente su empleo.

Un primer factor está relacionado con cuestiones de carencias en la formación de los profesores. En esta sección hemos planteado las dificultades para su utilización por una falta de formación técnica en las TIC y por un desconocimiento en su utilización didáctica.

Un segundo factor que enlaza con los medios que disponen en los centros y con la propia programación plantea la limitación de recursos, (equipos, material, documentación, novedades en productos) y la falta de tiempo para las TIC en su programación de aula. En la tabla que se presenta a continuación se recogen los resultados obtenidos de este análisis:

		frecuencia	% de casos
Carencias en la formación de los profesores	Falta de formación en las TIC	154	84,1
	Desconocimiento de su utilización didáctica	108	59
Disponibilidad en los centros y programación de la enseñanza	Recursos limitados (equipos, material, documentación, novedades en productos, ..)	102	55,7
	Falta de tiempo	92	50,2
183 casos válidos / 25 casos perdidos			

Tabla 5.27 – Dificultades para poder utilizar las TIC en el proceso de enseñanza y el aprendizaje de la música

En relación a las dificultades relacionadas con las carencias de formación en la TIC, manifiestan con más frecuencia la falta de formación técnica para su utilización (154). Asimismo alcanza un peso importante el desconocimiento en su utilización didáctica (108). Por otra parte, revisando las dificultades relacionadas con la disponibilidad en los centros de instalaciones, materiales, .. y con el tiempo en la programación de la enseñanza, los profesores se refieren a los recursos limitados como la dificultad más frecuente para la utilización de las TIC (102). La falta de tiempo para atender toda la programación (92) también tiene un peso destacado.

Ordenando los resultados obtenidos en el estudio de mayor a menor identificamos la falta de formación en las TIC como el motivo que más frecuentemente señalan los profesores, en segundo lugar se encuentra el desconocimiento en su utilización didáctica, a continuación los recursos limitados de los centros y por último, la falta de tiempo para la utilización de las TIC. Se puede decir por tanto que las cuatro opciones presentadas alcanzan frecuencias importantes si bien, la falta de formación en las TIC ocupa el lugar más relevante.

D4. Percepción del profesorado sobre el empleo de las TIC para el desarrollo del currículum de música en la educación infantil

Para concluir este apartado referido al empleo de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje de la música, nos ha interesado conocer el grado de afinidad que los profesores tienen con diversas afirmaciones sobre este tema. Creemos que estos indicadores nos van a proporcionar una visión amplia de la percepción que los profesores encuestados tienen sobre el empleo de las TIC en el desarrollo del currículum de educación musical en las escuelas.

La tabla 5.28 y el gráfico 5.17 recogen las respuestas dadas por los profesores a los cuatro ítems planteados que como puede observarse hacen alusión, como hemos señalado en la fundamentación de nuestro estudio, al debate abierto hoy por prestigiosos profesionales de la Didáctica sobre la integración de la TIC en la práctica educativa y de forma específica en la docencia de la música.

		Nada	Poco	Bastante	Totalmente	Sin opinión
A	Las TIC proporcionan un gran acceso al currículum de la música	0,5	3,8	53,8	23,1	18,8
B	Las TIC incrementan las oportunidades de acceso a la música para todos los niños independientemente de sus capacidades individuales	1	6,3	41,8	35,6	15,4
C	Las TIC no pueden reemplazar ni a los profesores ni a los instrumentos de música tradicionales	6,7	5,3	10,1	68,3	9,6
D	Las TIC no pueden ser el único vehículo para el aprendizaje de la música	6,7	3,4	8,7	71,6	9,6

Tabla 5.28 - Grado de acuerdo con diversas afirmaciones sobre el uso de las TIC como estrategia para el desarrollo del currículum de música

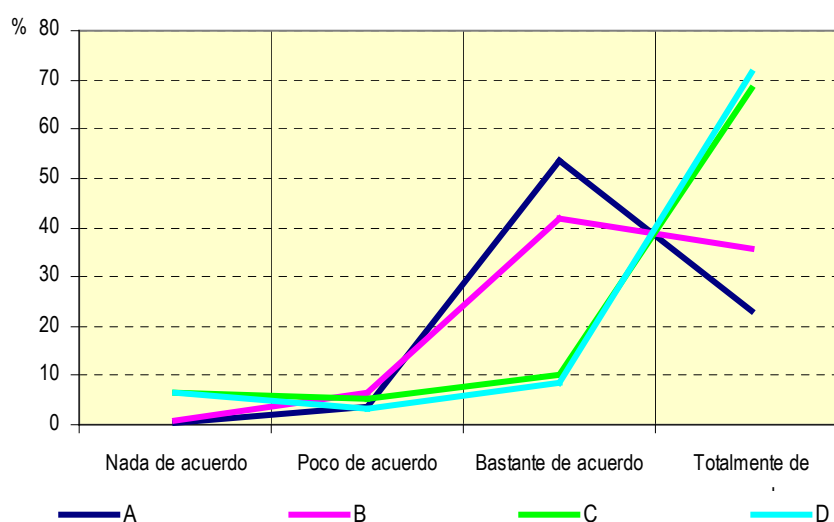


Gráfico 5.17 – Grado de acuerdo con diversas afirmaciones sobre el uso de las TIC como estrategia para el desarrollo del currículum de música

Utilizar la tecnología de la información y de la comunicación para la enseñanza de la música sea en la etapa de infantil o en otra etapa educativa es además de todo un reto, un requerimiento educativo nuevo en nuestro país. Por ello hemos creído adecuado e incluso obligado ofrecer la posibilidad de que el profesorado pudiera abstenerse de opinar sobre esta cuestión.

Al igual que en la variable D2, pensamos que al referirnos a este tema, el profesor pudiera no tener las suficientes referencias teóricas o prácticas para responder. Por esto se ofrece aquí la opción de respuesta “sin opinión”. En este caso, como queda reflejado en la tabla 5.28, un porcentaje que merece la pena destacar se aproxima al 19%.

Prescindiendo ahora de la opción “sin opinión” y centrando el análisis en el gráfico 5.17, podemos observar que en la opción de mayor valor, “totalmente de acuerdo”, las diferencias de porcentaje que se dan entre las afirmaciones merecen ser destacadas. Así, tenemos que las afirmaciones que alcanzan un mayor grado de acuerdo son D y C con un 71,6% y un 68,3% de los casos respectivamente, ya a cierta distancia están B y A con un 35,6% y un 23,1% de los casos respectivamente. Pero si nos fijamos en las opciones de respuesta de mayor valor agrupadas (“Bastante y Totalmente de acuerdo”), observamos que las cuatro líneas del gráfico alcanzan aquí los picos más elevados. De las cuatro afirmaciones, la D es la que presenta el mayor grado de acuerdo, alcanzando además un porcentaje muy elevado de profesores (80,3%). A continuación se sitúan las afirmaciones C, B, y A, asimismo con un alto grado de acuerdo (78,4%, 77,4% y 76,9%) de los casos respectivamente.

Los datos obtenidos en las opciones de respuesta de menor valor agrupadas (“Nada y Poco de acuerdo”), son como se recogen en la tabla 5.28 muy poco relevantes.

En resumen, los resultados obtenidos, ordenados de mayor a menor, nos permiten afirmar que la mayoría de los profesores muestran un muy alto grado de acuerdo con respecto a las siguientes consideraciones sobre las TIC:

- Nunca pueden ser el único recurso educativo que se utilice en la enseñanza y el aprendizaje de la música.
- Nunca pueden reemplazar ni al trabajo del profesor ni a los instrumentos musicales tradicionales.
- Pueden ser de gran ayuda para que todos los niños se acerquen a la música, independientemente de sus posibilidades.
- Y que en definitiva, pueden ser una estrategia de gran valor en el acceso al currículum de música.

5.5.1 Síntesis de los principales resultados y averiguaciones obtenidos en relación al objetivo específico IV

Con el cuarto objetivo de nuestra investigación hemos pretendido conocer si los profesores consideran a las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación), como una estrategia válida para el desarrollo del currículum de música, qué medios audiovisuales e informáticos perciben como más importantes para la enseñanza de la música, las principales dificultades que perciben para la utilización de las TIC en el aula y cual es la percepción del profesorado sobre el empleo de las TIC para la enseñanza y aprendizaje de la música en esta etapa. Exponemos a continuación una síntesis de los principales hallazgos en relación a cada uno de ellos.

Las TIC como estrategia válida para el desarrollo del currículum de música en la educación infantil

Los resultados obtenidos nos indican que en general (en un porcentaje superior al 65%) los profesores consideran las TIC como una estrategia válida para la enseñanza-aprendizaje de la música. No obstante, también se ha puesto de relieve que un grupo destacado (un porcentaje algo superior al 30%) las consideran poco válidas como estrategia.

Medios audiovisuales e informáticos que los profesores perciben como más importantes para la enseñanza-aprendizaje de la música

Los resultados obtenidos muestran que el medio mejor valorado por el profesorado (en un porcentaje superior al 90%) para la enseñanza-aprendizaje de la música es el reproductor/grabador de audio. Es sin duda el medio audiovisual (cassettes de audio/equipo de sonido) más conocido y utilizado por los profesores, así como de mayor disponibilidad en los centros educativos. Le siguen como medios también considerados muy importantes los ordenadores para el uso de programas educativos y de juegos sobre música y los reproductores/grabadores de vídeo. Resultados muy similares a los obtenidos en el estudio de Fernández, 2001 donde se analiza la utilización de estos medios en los centros educativos gallegos.

Principales dificultades que los profesores perciben para la utilización de las TIC en el aprendizaje y enseñanza de la música

Para conocer los motivos que dificultan la utilización de las TIC en el aprendizaje y enseñanza de la música, hemos puesto a consideración de los profesores dos factores fundamentales que pueden determinar fuertemente su empleo:

- Carencias de formación de los profesores, en lo que se refiere a la falta de formación en su manejo y desconocimiento en su utilización didáctica.
- Disponibilidad en los centros y programación en la enseñanza, en lo que se refiere a recursos limitados y falta de tiempo.

Los profesores señalaron más frecuentemente las siguientes dificultades: la falta de formación en las TIC, el desconocimiento en su utilización didáctica, los recursos limitados en los centros y la falta de tiempo para utilizar las TIC.

Se puede decir que, el énfasis con que los profesores han señalado las carencias en la formación (cerca del 85% de los casos) muestran una gran coherencia con la valoración que hacen sobre su formación en las tecnologías de la información y la comunicación para la música durante su preparación en los Centros Universitarios de Formación del Profesorado. En este sentido, como ya pondremos de manifiesto en análisis posteriores, cerca del 97% de los profesores encuestados - ver los datos que se exponen en las tablas 5.30 y 5.31 - valoran como negativa y deficiente el nivel de preparación en las tecnologías de la información y comunicación para la enseñanza de la música durante su formación universitaria en los estudios de Maestro en Educación Infantil. Esta consideración nos parece una aportación relevante ya que nos permite evidenciar una importante carencia en la formación de los profesores, que puede estar dificultando, limitando e incluso anulando la utilización de las TIC para la enseñanza de la música en la práctica educativa.

Percepción del profesorado sobre el empleo de las TIC para la enseñanza y aprendizaje de la música en esta etapa

Para avanzar en el análisis y hacernos una idea más concreta sobre la percepción y el valor que los profesores conceden al empleo de las TIC en la docencia de la música en esta etapa, quisimos conocer el grado de afinidad con diversas afirmaciones. El estudio nos ha permitido afirmar que la mayoría de los profesores muestran un muy alto grado de acuerdo con respecto a las consideraciones planteadas (superior en todas al 75%). En este sentido, los profesores señalaron más frecuentemente las siguientes:

- Las TIC no pueden ser el único vehículo para el aprendizaje de la música.
- Las TIC no pueden reemplazar ni a los profesores ni a los instrumentos de música tradicionales.
- Las TIC incrementan las oportunidades de acceso a la música para todos los niños independientemente de sus capacidades individuales.
- Las TIC proporcionan un gran acceso al currículum de música.

5.6 Análisis de los datos que corresponden al objetivo específico V

En este apartado queremos dar respuesta al objetivo específico V de nuestro estudio:

“Describir la formación que han adquirido los profesores sobre la naturaleza de la música, los procedimientos, las habilidades musicales y la metodología musical para la etapa de educación infantil en los Centros Universitarios de Formación del Profesorado”.

Para ello vamos a analizar las respuestas emitidas por los profesores en relación con las cuestiones planteadas en la sección E del cuestionario:

Analizando la formación en educación musical en los Centros Universitarios de Formación del Profesorado

En esta parte de la investigación abordaremos un análisis minucioso y en detalle de “la formación en educación musical” con la que los profesores encuestados han sido formados como Maestros en Educación Infantil en los Centros Universitarios de Formación del Profesorado.

- E1. Valoración como colectivo profesional de la formación básica recibida por los profesores en destreza y comprensión musical
- E2. Valoración de los conocimientos recibidos por los profesores sobre la naturaleza de la música
- E3. Valoración de la formación recibida en procedimientos y habilidades para la educación musical infantil
- E4. Valoración de diferentes ámbitos sobre la formación en educación musical en los estudios de Maestro en Educación Infantil
- E5. Valoración de la capacidad docente que se adquiere en la titulación de Educación Infantil para poder aplicar el currículum de música en la etapa de educación infantil (3-6 años) de manera segura y con garantías de calidad

E1. Valoración como colectivo profesional de la formación básica recibida por los profesores en destreza y comprensión musical

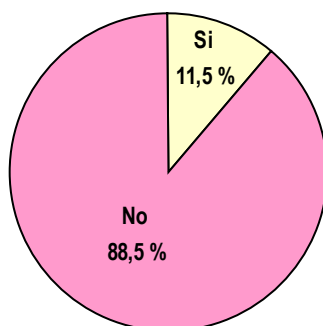


Gráfico 5.18 – Profesores formados en destrezas y comprensión musical

Parece claro que la perspectiva de los maestros como colectivo sobre esta primera cuestión es francamente negativa. La idea global de negatividad que se refleja en el gráfico 5.18 parece más contundente si tomamos en consideración las escasas valoraciones positivas (11,5%) que afirman tener satisfacción por una formación básica suficiente en destreza y comprensión musical en la universidad en los estudios de maestro en educación infantil. Casi la totalidad de los profesores manifiestan no recibir una formación básica suficiente en destreza y comprensión musical

E2. Valoración de los conocimientos recibidos por los profesores sobre la naturaleza de la música

Una vez valorada la percepción global de la formación musical recibida, vamos a abordar en detalle esta cuestión. Nos centramos en primer lugar en la valoración que los profesores declaran tener sobre los conocimientos adquiridos en la formación sobre la naturaleza de la música. Nos referimos aquí a los elementos más básicos y elementales de la música.

Con la intención de valorar el grado de conocimientos teóricos del lenguaje musical que estos profesores manifiestan, hemos dividido este concepto en diferentes cuestiones: *el sonido pre-musical* como parte de nuestra vida cotidiana, *el sonido musical* que exige la confluencia de ingredientes indispensables como la altura, la intensidad, el timbre y la duración, *el ritmo* que concierne al dinamismo y que se percibe claramente en el tempo o pulso, en la mayor o menor acentuación y en la mayor o menor duración de los sonidos, *la melodía* con la escala como elemento clave de las relaciones sonoras, *la armonía* presentándose como el mundo de los sonidos simultáneos, con el acorde, *las estructuras musicales* como principios compositivos elementales con la imitación, el diálogo y la repetición y finalmente *la forma musical* como la estructura que sostiene el edificio sonoro y que presenta variantes y combinaciones como el canon o la sonata entre otros.

A	<i>El mundo sonoro que nos rodea</i>
B	<i>El sonido musical: altura, intensidad, timbre y duración</i>
C	<i>El ritmo: tempo, acento, división</i>
D	<i>La melodía con la escala como la organización jerárquica de las alturas del sonido</i>
E	<i>La armonía como el mundo de los sonidos simultáneos, el acorde</i>
F	<i>La estructura de la música: la imitación, el diálogo, la repetición</i>
G	<i>Las principales formas musicales: canon, sonata, concierto, sinfonía</i>

	Inexistente	Deficiente	Regular	Aceptable	Muy aceptable	No contesta
A	12,5	24	35,1	26,9	1,4	0
B	3,4	23,1	38	34,6	1	0
C	4,3	28,8	41,8	25	0	0
D	16,8	36,5	33,2	12,5	1	0
E	18,3	44,7	26,9	9,6	0,5	0
F	14,9	33,7	34,6	14,9	1,9	0
G	20,2	43,3	26	8,7	1,9	0

Tabla 5.29 – Formación recibida en el conocimiento de la naturaleza de la música (I)

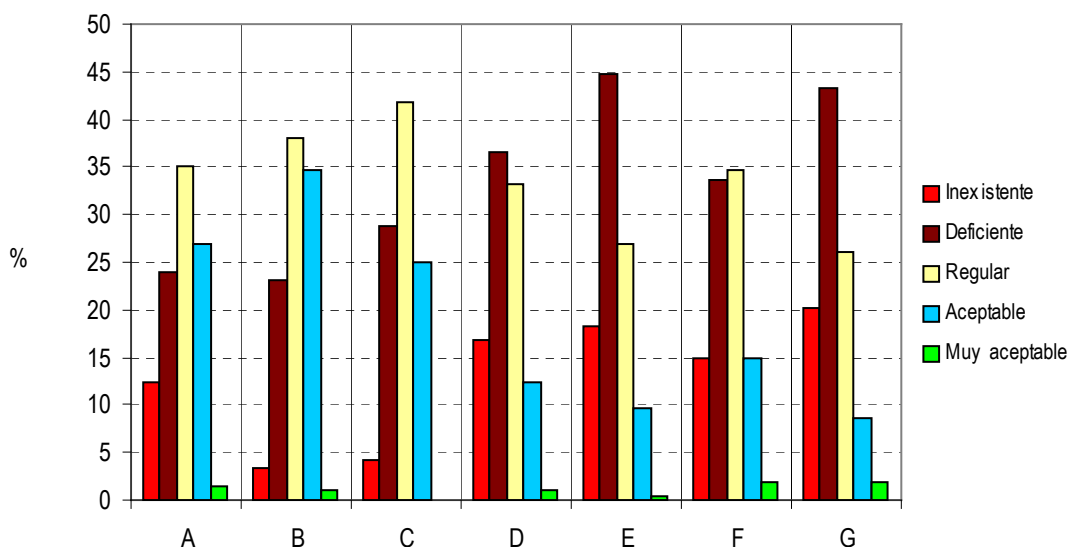


Gráfico 5.18 - Formación recibida en el conocimiento de la naturaleza de la música

Los resultados recogidos en el gráfico 5.18 respecto a la valoración realizada por los profesores sobre su formación en conocimientos sobre la naturaleza de la música muestran que la formación más deficiente son los conocimientos sobre la armonía (44,7%), las formas musicales (43,3%), la melodía (36,5%) y la estructura de la música (33,7%). Puede observarse también que un grupo significativo de los profesores informan que su formación es inexistente en las formas musicales (20,2%), armonía (18,3%), estructura de la música (14,9%) y en la melodía (16,8%).

Vamos a interpretar ahora las puntuaciones obtenidas agrupando las respuestas relativas a una formación aceptable y muy aceptable como resultados positivos y regular, deficiente e inexistente como resultados negativos.

Como vemos en la tabla 5.29 (II) un porcentaje medio de los profesores consideran positiva su formación para el conocimiento en tres de sus elementos constitutivos: el sonido pre-musical (28,3%), las cualidades del sonido (35,6%) y el ritmo (25%). Un porcentaje muy alto de los profesores que se aproxima al 90% manifiestan que su formación en los demás elementos de la música ha sido negativa y que por lo tanto consideran que su formación no es aceptable en los conceptos básicos sobre la música: como la armonía (89,9%), la forma musical (89,5%), la melodía (86,5%) y la estructura de la música (83,2%).

A	<i>El mundo sonoro que nos rodea</i>
B	<i>El sonido musical: altura, intensidad, timbre y duración</i>
C	<i>El ritmo con: tempo, acento, división</i>
D	<i>La melodía con la escala como la organización jerárquica de las alturas del sonido</i>
E	<i>La armonía como el mundo de los sonidos simultáneos, el acorde</i>
F	<i>La estructura de la música: la imitación, el diálogo, la repetición</i>
G	<i>Las principales formas musicales: canon, sonata, concierto, sinfonía</i>

	No Aceptable (%)	Aceptable (%)
A	71,6	28,3
B	64,5	35,6
C	74,9	25
D	86,5	13,5
E	89,9	10,1
F	83,2	16,8
G	89,5	10,6

Tabla 5.29 - Formación recibida en el conocimiento de la naturaleza de la música. Agrupación de respuestas (II)

Estos porcentajes podrían explicarse por la gran importancia que se concede a estos dos ingredientes de la música: el sonido (pre-musical y musical) y el ritmo en toda la etapa de educación infantil. Estos dos elementos se consideran el material y el motor de la música y constituyen el fundamento de la educación musical para esta etapa. La diferencia entre los conocimientos valorados como aceptables y los considerados como no aceptables podría explicarse por la poca importancia que se les atribuyen en la preparación musical de los maestros o porque, pese a estar presentes en los contenidos de los programas o de las materias musicales, el escaso e insuficiente tiempo dedicado a la música en los Planes de Estudio de Maestro hacen que no puedan llegar a enseñarse realmente. En cualquier caso y aparte de estas consideraciones, parece claro que en todas las puntuaciones analizadas sobre las dimensiones de la música, las valoraciones negativas (inexistente, deficiente y regular), superan a las positivas (aceptables y muy aceptables). Pero además podemos considerar que estas diferencias existentes entre las valoraciones positivas y negativas sobre los conocimientos musicales son muy relevantes.

En resumen, los resultados obtenidos señalan que los profesores no consideran adecuados los conocimientos que han recibido sobre la naturaleza de la música en los estudios de Maestro en Educación Infantil en los Centros Universitarios de Formación del Profesorado.

E3. Valoración de la formación recibida en procedimientos y habilidades para la educación musical infantil

Continuando con el análisis de las valoraciones realizadas por los profesores respecto a la formación recibida en las diferentes dimensiones del fenómeno musical: sonido, ritmo, melodía, armonía y forma, queremos ahora analizar las valoraciones que hacen sobre su formación en estas dimensiones desde la práctica. Para ello valoramos seguidamente los datos obtenidos en el estudio concretando este análisis ahora en los principales procedimientos y habilidades más importantes en la educación musical infantil.

A	<i>La audición: percepción del sonido y de obras musicales</i>
B	<i>La expresión vocal: juegos vocales con sonidos y melodías</i>
C	<i>El canto en grupo a través de canciones y cuentos musicales</i>
D	<i>El cuerpo como un instrumento musical con el que se puede hacer música</i>
E	<i>Los objetos sonoros y los instrumentos musicales de construcción propia</i>
F	<i>Los instrumentos escolares: flauta, xilófono, metalófono, claves, güiro, etc</i>
G	<i>El movimiento como medio de expresión y percepción musical</i>
H	<i>La danza: diferentes configuraciones espaciales para los niños pequeños</i>
I	<i>La lectura y escritura musical: leer y escribir notas en el pentagrama</i>
J	<i>La tecnología de la información y comunicación para música, (TIC)</i>

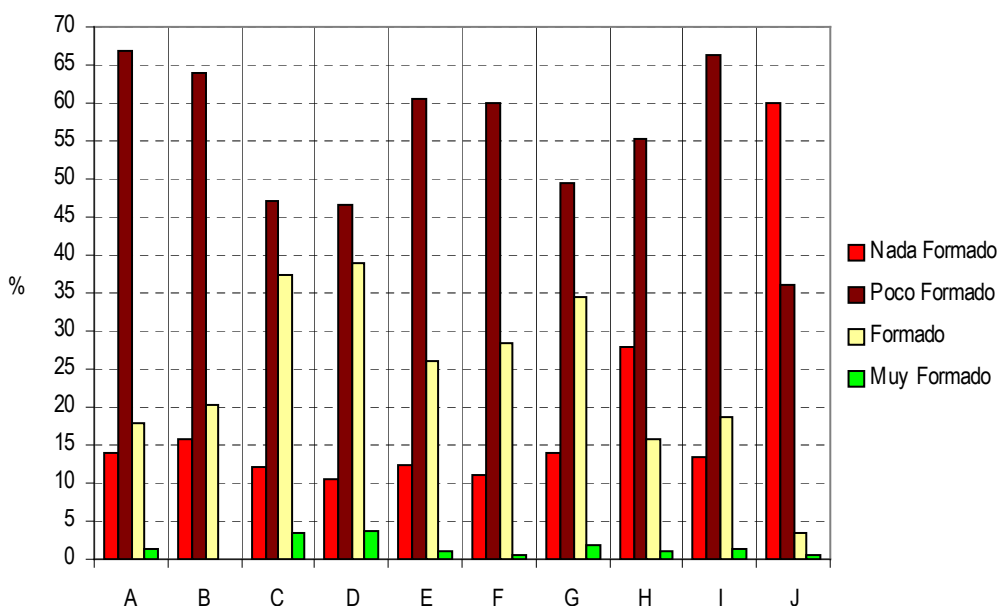


Gráfico 5.19 – Formación recibida en procedimientos y habilidades más importantes en la educación musical infantil

Centrándonos en el gráfico 5.19 tenemos que destacar por una parte el porcentaje elevado de profesores (60,1%) que se consideran nada formados en la tecnología de la información y la comunicación para la música y en la danza para niños pequeños (27,9%). Por otra parte tenemos que destacar el porcentaje mayoritario de profesores que manifiestan estar poco formados en audición musical: percepción del sonido y obras musicales (66,8%), en lecto-escritura musical (66,3%), en expresión vocal (63,9%), construcción de objetos sonoros e instrumentos musicales (60,6%), tocar sencillos instrumentos musicales propios del ámbito escolar (60,1%), configuraciones espaciales con música para niños pequeños (55,3%), el movimiento como medio de expresión y percepción musical (49,5%), el canto escolar (47,1%) y finalmente en el cuerpo como instrumento para hacer música (46,6%).

Estas puntuaciones contrastan con el escaso porcentaje de profesores que, en ningún caso sobrepasa el 2%, manifiestan plena satisfacción en su formación universitaria en los recursos educativos propios de la educación musical infantil.

	Nada Formado	Poco Formado	Formado	Muy Formado
A	13,9	66,8	17,8	1,4
B	15,9	63,9	20,2	0,0
C	12,0	47,1	37,5	3,4
D	10,6	46,6	38,9	3,8
E	12,5	60,6	26,0	1,0
F	11,1	60,1	28,4	0,5
G	13,9	49,5	34,6	1,9
H	27,9	55,3	15,9	1,0
I	13,5	66,3	18,8	1,4
J	60,1	36,1	3,4	0,5

Tabla 5.30 - Formación recibida en procedimientos y habilidades más importantes en la educación musical infantil (I)

	Formación Negativa	Formación Positiva
A	80,7	19,2
B	79,8	20,2
C	59,1	40,9
D	57,2	42,7
E	73,1	27,0
F	71,2	28,9
G	63,4	36,5
H	83,2	16,9
I	79,8	20,2
J	96,2	3,9

Tabla 5.30 - Formación recibida en procedimientos y habilidades más importantes en la educación musical infantil. Agrupación de respuestas (II)

Considerando los valores obtenidos que se muestran en la tabla 5.30 (I), los hemos querido agrupar en dos zonas, para considerar la valoración positiva o negativa que estos profesores hacen en sus habilidades y destrezas en el uso didáctico-educativo de la música. Por un lado agrupamos los resultados relativos a una formación negativa “nada formado y poco formado” y por otro las valoraciones que indican una formación positiva “formado y muy formado”. Los resultados obtenidos en este sentido se recogen en la tabla 5.30 (II).

Los datos indican que la mayoría de los profesores cerca del 80% no se consideran formados en la Universidad en los procedimientos y habilidades más importantes en la educación musical. En este sentido los porcentajes indican que: el 96,12% de los profesores manifiestan no estar formados para el uso didáctico-educativo de las TIC - Tecnología de la Información y Comunicación – en la enseñanza y aprendizaje de la música, el 83,2% para la danza, el 80,7% para la audición del sonido u obras musicales, el 79% para la expresión vocal, el 73,1% para la construcción de objetos sonoros e instrumentos musicales, el 71,2% para tocar sencillos instrumentos escolares como la flauta dulce, el xilófono o más elementales si cabe, como las claves o el güiro y finalmente el 63,4% para utilizar el movimiento corporal como expresión a los estímulos sonoros. Las puntuaciones obtenidas en la parte positiva podemos indicar únicamente dos los procedimientos musicales en los que un porcentaje cercano a la media de los profesores se consideran formados para su uso educativo: la utilización del cuerpo como instrumento musical (42,7%) y el canto en grupo a través de canciones y cuentos musicales (40,9%).

E4. Valoración de diferentes ámbitos sobre la formación en educación musical en los estudios de Maestro en Educación Infantil

Conocidas las principales valoraciones sobre el nivel de preparación durante los estudios universitarios en conocimientos sobre el lenguaje musical y en el conocimiento de los principales procedimientos y habilidades musicales para la enseñanza y aprendizaje de la música, hemos querido saber más sobre como ha sido adquirida esa formación.

La percepción que los profesores tengan sobre cada uno de los ítems propuestos a continuación van a afectar de modo claro a la forma de aplicar el currículum de música en su escuela. Esta variable E4 incorpora las diferentes dimensiones que constituyen factores decisivos en su formación docente.

A	Formación del profesorado universitario
B	Metodología del profesorado universitario
C	Estructuración en la enseñanza y en la planificación de los programas
D	Tiempo dedicado a la teoría musical
E	Tiempo dedicado a la práctica musical
F	Adecuación de los programas al currículum de infantil
G	Las TIC, nuevas tecnologías de educación e información aplicadas a la música
H	Equipamiento y recursos en la clase, espacio, instrumentos musicales
I	Materiales y guías de calidad sobre la enseñanza de la música en esta etapa

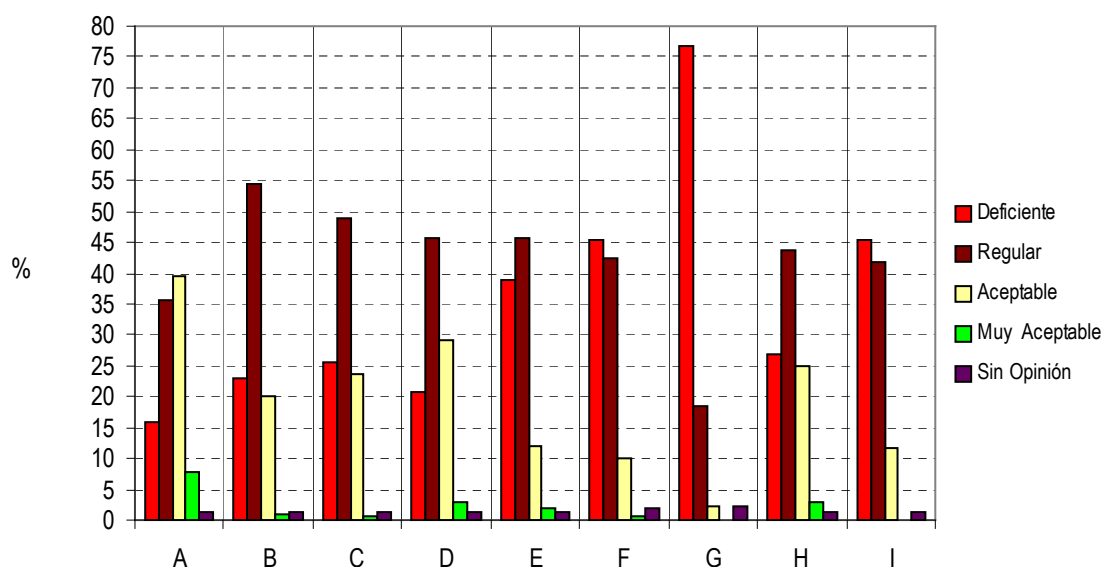


Gráfico 5.20 – Diferentes ámbitos de la formación en educación musical en los estudios de maestro en educación infantil

Los datos obtenidos muestran con claridad en el gráfico 5.20 la gran insatisfacción en cada una de las cuestiones planteadas siendo destacable la valoración deficiente en cuatro de los ámbitos planteados: la formación de las TIC aplicadas a la enseñanza de la música, adecuación de los programas al currículum de infantil, guías de calidad sobre la enseñanza de la música en esta etapa y el tiempo dedicado a la práctica musical. Esta insatisfacción que manifiestan los profesores se ve también reflejada en los escasos porcentajes de valoraciones “aceptable” en la formación del profesorado universitario (39,4%), el tiempo dedicado a la teoría musical (29,3%), el equipamiento y recursos en la clase (25%), la estructura de la enseñanza y planificación de los programas (23,6%). Son muy pocos los que la describen como “muy aceptable”, el 7,7% en la formación del profesorado universitario, el 2,9% en el tiempo dedicado a la teoría musical, el 2,9% en el equipamiento y recursos en la clase, el 1,9% en el tiempo dedicado a la práctica musical y el 1% en la metodología del profesorado universitario.

Vamos ahora a comentar los resultados obtenidos que se presentan en las tablas 5.31 (I) y 5.31 (II). En la tabla 5.31 (I) tenemos los datos para cada una de las opciones de respuestas, de ella obtenemos la tabla 5.31 (II). Aquí presentamos los datos agrupando las respuestas a una valoración negativa (deficiente y regular) y por otro, las opciones correspondientes a una valoración positiva (aceptable y muy aceptable), eliminamos la opción sin “opinión”.

	Deficiente	Regular	Aceptable	Muy Aceptable	Sin Opinión
A	15,9	35,6	39,4	7,7	1,4
B	23,1	54,3	20,2	1,0	1,4
C	25,5	49,0	23,6	0,5	1,4
D	20,7	45,7	29,3	2,9	1,4
E	38,9	45,7	12,0	1,9	1,4
F	45,2	42,3	10,1	0,5	1,9
G	76,9	18,3	2,4	0,0	2,4
H	26,9	43,8	25,0	2,9	1,4
I	45,2	41,8	11,5	0,0	1,4

Tabla 5.31 – Diferentes ámbitos de la formación en educación musical en los estudios de maestro en educación infantil (I)

	Valoración Negativa	Valoración Positiva
A	51,5	47,1
B	77,4	21,2
C	74,5	24,1
D	66,4	32,2
E	84,6	19,9
F	87,5	10,6
G	95,2	2,4
H	70,7	27,9
I	87,0	11,5

Tabla 5.31 – Diferentes ámbitos de la formación en educación musical en los estudios de maestro en educación infantil. Agrupación de respuestas (II)

Un porcentaje de los profesores que se aproxima al 87% aprecia de forma muy negativa importantes dimensiones formativas en sus estudios universitarios. Así tenemos que: el 95,2% de los casos perciben de forma muy deficiente la preparación en las TIC para la enseñanza y el aprendizaje de la música, el 87,5% en la adecuación de los programas de las materias de música al currículum de infantil, el 87% en materiales y guías de calidad sobre la enseñanza de la música en esta etapa, el 84,6% en el tiempo dedicado a la práctica musical, el 77,5% en la estructuración de la enseñanza y planificación de los programas, el 77,4% en la metodología del profesorado universitario, el 70,7% en el equipamiento y recursos musicales en la clase, espacio, instrumentos musicales, el 66,4% en el tiempo dedicado a la teoría musical y finalmente el 51,5% en la formación del profesorado universitario. En cada una de las opciones de respuestas las valoraciones negativas superan a las positivas. Además podemos observar como los porcentajes de profesores que consideran deficiente su formación musical en la universidad son muy altos.

E5 Valoración de la capacidad docente que se adquiere en la titulación de Educación Infantil para poder aplicar el currículum de música en la etapa de educación infantil (3-6 años) de manera segura y con garantías de calidad

Analizamos aquí la opinión que tienen los profesores como colectivo profesional sobre la preparación que recibe un estudiante en los estudios de Maestro de Educación Infantil para desarrollar la enseñanza de la música en la práctica profesional en la escuela. Como podemos apreciar en el gráfico 5.21, un porcentaje mayoritario de profesores consideran que los estudiantes no están adecuadamente preparados cuando terminan sus estudios para emplear la música en la educación infantil. Dicen no estar preparados el 85,6%, dicen si estar preparados tan solo el 14,4%.

	Frecuencia	Porcentaje
Si	30	14,4
No	178	85,6
Total	208	100

Tabla 5.32 – Profesores con formación musical adecuada para trabajar en educación infantil

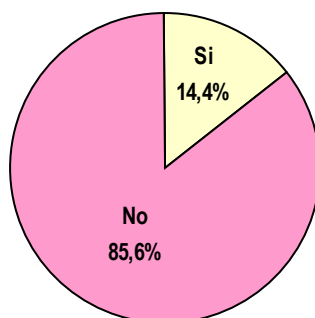


Gráfico 5.21 - Profesores con formación musical adecuada para trabajar en educación infantil

Podemos señalar que los resultados aquí obtenidos en cuanto a la capacidad docente son coherentes con los resultados que los profesores le atribuyen a su formación. Esta insatisfacción manifestada por los profesores en este apartado E5, coincide con la valoración negativa que hacen de su formación musical tanto en conocimientos sobre el lenguaje musical como en el uso didáctico-educativo de los recursos musicales básicos para la educación infantil. Resulta llamativo que esta valoración negativa (85,6%) que los profesores hacen de la capacidad docente que tiene un recién titulado para aplicar el currículum de música alcance un porcentaje mayor a la valoración también negativa (65,9% agrupando las respuestas “Nunca y Pocas veces” – ver tabla 5.3) que hacen sobre la facilidad para aplicar el currículum de música en su escuela. Entendemos que esta diferencia de casi un 20% en valoración positiva podría deberse a que los profesores consideran “la experiencia docente” como un factor que habría corregido, de alguna manera, esta diferencia.

5.6.1 Síntesis de los principales resultados y averiguaciones obtenidos en relación al objetivo específico V

Al abordar el objetivo específico V de la investigación hemos pretendido conocer como es la formación que los profesores han recibido en los Centros Universitarios de Formación del Profesorado. Se presenta a continuación una síntesis de los principales resultados y averiguaciones obtenidos que han sido descritos anteriormente.

Formación como colectivo profesional

Los resultados obtenidos en el estudio señalaron que los profesores, en un porcentaje superior al 85% consideran que en general no se recibe una formación básica suficiente en música durante los estudios universitarios de maestro en educación infantil.

Formación recibida sobre la naturaleza de la música

Una vez valorada la percepción global de la formación musical recibida nos hemos centrado en la formación sobre la naturaleza de la música. Hemos pretendido conocer cómo es la formación que han recibido los profesores en los elementos constitutivos de la música. En general, los profesores tienden a considerar su formación en los elementos básicos de la música como regular o deficiente e incluso en algunos de ellos inexistente. También dejaron constancia de diferencias en estas valoraciones. En este sentido, aunque todos los niveles de formación eran bajos, los profesores se consideran más formados en el conocimiento sobre el sonido musical: altura, intensidad, timbre y duración, el mundo sonoro que nos rodea y el ritmo: tempo, acento, división. Las mayores carencias de formación se localizaban en el conocimiento sobre la armonía, las principales formas musicales, la melodía y la estructura de la música.

Señalar que el hecho de que los profesores se tiendan a considerar mejor formados en los dos elementos de la música más relevantes para la educación infantil como son el sonido y el ritmo no es coincidencia, ya que estos se encuentran muy presentes en los programas de formación en los planes de estudio de maestro. Entendemos que la escasez tan acusada de formación en los demás elementos musicales, presentes asimismo en los programas de formación, podría explicarse en parte bien por la poca relevancia a estar preparados en ellos o por una insuficiencia en el tiempo de formación. En este sentido, el conocimiento de los elementos más básicos y elementales de la música se erige como el punto de partida en la formación musical del profesor y como un factor decisivo para la integración de la música en las prácticas docentes.

Formación recibida en diferentes procedimientos y habilidades musicales

Los resultados obtenidos apuntaron que la formación recibida en procedimientos y habilidades musicales tiende a ser considerada negativamente por los profesores. Manifiestan (en porcentajes superiores al 70%) que en general no han sido formados en los procedimientos y habilidades más importantes de la educación musical infantil. En

este sentido, los procedimientos y habilidades respecto a los cuales los profesores se consideran peor formados en orden de mayor a menor frecuencia son: las tecnologías de la información y de la comunicación, la danza en el conocimiento de configuraciones espaciales para niños, la audición en lo que se refiere a la percepción del sonido y de obras musicales, la expresión vocal sobre juegos vocales y melodías, la construcción de objetos sonoros e instrumentos musicales, tocar instrumentos musicales sencillos como la flauta dulce, el xilófono u otros de pequeña percusión sin tono y por último el movimiento corporal como medio de expresión y percepción musical.

Por otra parte, también resaltamos que un porcentaje escaso que se aproxima al 40% de los casos señalaron que solamente habían recibido formación para el uso del cuerpo como un instrumento con el que se pueda hacer música y en el canto en grupo a través de canciones y cuentos musicales, lo que hace pensar que esta escasa preparación en los procedimientos básicos que contribuyen a la comprensión y el conocimiento del lenguaje musical en la educación infantil no está tan presente en la capacitación docente del profesorado como era de esperar.

Valoración de diversas dimensiones sobre didáctica de la música durante la formación inicial del maestro en educación infantil

En cuanto a determinados factores que son decisivos en la formación docente para el uso de la música y su educación, los resultados obtenidos apuntaron que los profesores en general percibían todos los ámbitos propuestos como deficientes o regulares. No obstante, se observa que las valoraciones realizadas al respecto presentan variaciones. Así, consideran que la formación es aceptable en el tiempo dedicado a la teoría de la música, el equipamiento y recursos en la clase, espacio y dotación de instrumentos musicales y en la estructuración de la enseñanza y en la planificación de los programas.

Las mayores carencias se localizaban en la formación en las TIC aplicadas a la educación musical, adecuación de los programas al currículum de infantil, el trabajo con materiales y guías de calidad sobre la enseñanza de la música en esta etapa y el tiempo dedicado a la práctica musical. Lo que pone de relieve que los profesores señalan con gran claridad su insatisfacción de formación en cada uno de los tres aspectos básicos para la integración de la música en los procesos educativos: una formación especializada, una formación con materiales didácticos de calidad y ajustados a la etapa y una formación práctica y aplicada, por lo que se hace necesaria una formación del maestro en educación infantil que contemple equilibradamente estos aspectos.

En el caso, de la formación y metodología empleada por el profesorado universitario, la situación era muy similar aunque también se observaron algunas variaciones. En este sentido, la valoración realizada sobre la formación del profesorado universitario es ligeramente superior a la valoración sobre la metodología que ellos mismos emplean, a pesar de ello en los dos aspectos las valoraciones negativas superan a las positivas.

Capacidad docente de un titulado en educación infantil para aplicar el currículum de música en esta etapa

En relación a la valoración emitida sobre la capacidad docente que tiene un recién titulado para aplicar el currículum de música en las aulas de educación infantil de manera segura y con garantías de calidad, un porcentaje mayoritario de los profesores que se aproxima al 86% de los casos, consideran que los futuros profesores no están capacitados para su implementación en la práctica educativa.

En síntesis, del análisis de las opiniones de los profesores - formados en un porcentaje alto, más del 68%, en las Universidades de Galicia - en relación a su formación sobre la naturaleza de la música, los procedimientos y habilidades que contribuyen a la comprensión del lenguaje musical y sobre la metodología para la enseñanza de la música en esta etapa, se pueden extraer las siguientes consideraciones:

1. Los profesores no han desarrollado una comprensión de la naturaleza de la música. No han adquirido los conocimientos sobre los elementos de la música que son “básicos” para trabajar la educación musical de los niños en la etapa de infantil. Observamos una muy deficiente formación en la mayoría de ellos sobre el conocimiento de elementos como el sonido, el ritmo, la melodía, los planos sonoros y la estructura musical. Tan solo un grupo minoritario se considera formado en ese sentido.
2. Los profesores no han desarrollado procedimientos y habilidades seguras que contribuyan a la comprensión y conocimiento del lenguaje musical. El aprendizaje del lenguaje musical al igual que el aprendizaje de otros lenguajes específicos se adquiere y se muestra a través de la vía procedimental. Como muestran los resultados obtenidos consideramos que el acceso a la vida musical mediante el oído musical, el uso de la voz, del movimiento asociado a la música, de las habilidades instrumentales, la representación del sonido a través de grafías convencionales y finalmente las TIC, ha sido insuficiente en todos y cada uno de los ámbitos propuestos.
3. Los profesores no han desarrollado una comprensión de las formas en las que la música se puede aprender. Su formación universitaria no les ha proporcionado la oportunidad de conocer de manera adecuada los modos de proceder con la música y de interactuar con ella desde la comunicación y la vivencia. Por ello una inmensa mayoría (más del 85%), manifiestan que los titulados en educación infantil no están preparados para intervenir a través de la expresión musical en las aulas cuando finalizan sus estudios y se incorporan al trabajo en este nivel.

5.7 Análisis de los datos que corresponden al objetivo específico VI

Una vez valorada la formación que los profesores tiene en conocimientos de lenguaje musical y en conocimientos para el uso didáctico-educativo de la música, vamos a centrarnos en el análisis de los datos obtenidos para lograr el objetivo específico VI:

“Identificar los procedimientos y habilidades básicas en la educación musical que los profesores perciben como más necesarios para la formación del maestro en educación infantil”.

Con esta intención vamos a analizar los datos obtenidos en la sección F del cuestionario:

Diseñando un currículum equilibrado y ajustado para la formación del maestro especialista en educación infantil

La formación musical del profesor de educación infantil, como hemos señalado en la fundamentación de este estudio, constituye una cuestión clave para alcanzar una enseñanza de la música de calidad en los centros educativos de educación infantil. Una formación inicial del profesorado escasa o deficiente en el conocimiento del lenguaje musical y en su educación va a repercutir en la manera de hacer accesible la música a los más pequeños.

Creemos que la experiencia directa de trabajo con los niños que tienen los profesores de nuestro estudio nos puede ayudar a valorar los contenidos procedimentales básicos que permitan en un futuro diseñar un currículum equilibrado y ajustado para la formación del Maestro especialista en Educación Infantil.

Con la intención de conocer las valoraciones de los profesores sobre estos contenidos destacados, los hemos agrupado en cuatro ámbitos

- F1. Valoración de los procedimientos y habilidades básicas para la formación del maestro en educación infantil en la *percepción de la música*
- F2. Valoración de los procedimientos y habilidades básicas para la formación del maestro en educación infantil en la *expresión de la música*
- F3. Valoración de los procedimientos y habilidades básicas para la formación del maestro en educación infantil en la *creatividad de la música*
- F4. Valoración de los procedimientos y habilidades básicas para la formación del maestro en educación infantil en la *representación gráfica de la música*

F1. Valoración de los procedimientos y habilidades básicas para la formación del maestro en educación infantil en la percepción de la música

En cuanto a los contenidos de la receptividad de la música, nos ha interesado someter a consideración de los profesores dos aspectos fundamentales de la escucha:

- El uso del oído para entender el mundo que rodea al niño. Percibir el entorno sonoro como parte del medio discriminando los sonidos: el sonido de nuestro cuerpo, el sonido de los objetos que nos rodean y el sonido de los instrumentos musicales.
- El uso del oído para acceder a la vida musical. Percibir el discurso musical de los parámetros del sonido y de las estructuras musicales básicas.

La estructura adaptada para el análisis de las cuestiones planteadas es la que a continuación se presenta. En las respuestas los profesores pueden optar por señalar si creen que son muy importantes, importantes, algo importante o poco importante. Las puntuaciones emitidas figuran en el gráfico siguiente:

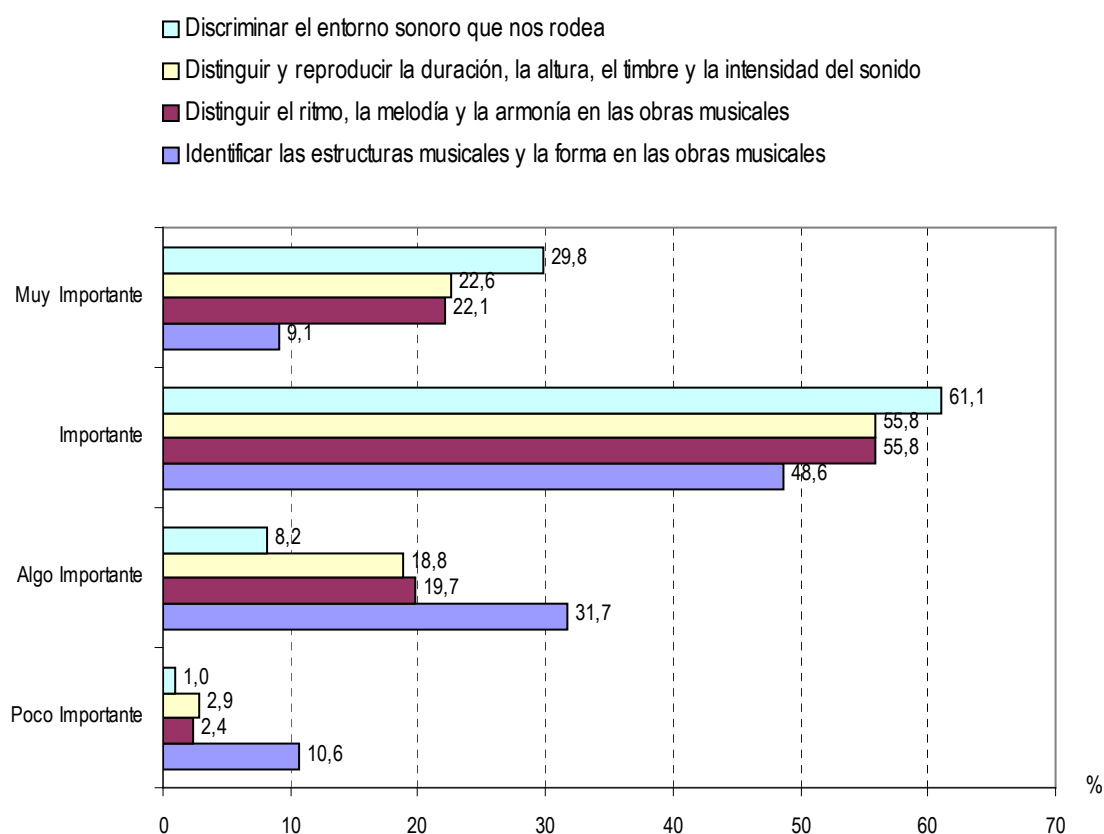


Gráfico 5.22 – Importancia atribuida a la formación del maestro en educación infantil en la percepción de la música

Los datos presentados manifiestan que los porcentajes más elevados se sitúan en la valoración de “importante” con un 61,1% en lo referente a discriminar el entorno sonoro que nos rodea, el 55,8% en distinguir y reproducir las cualidades del sonido y también este mismo porcentaje para distinguir el ritmo, la melodía y la armonía en las obras musicales. Por último encontramos un 48,6% en identificar las estructuras musicales y la forma de las obras musicales. Estos datos también manifiestan como un hecho destacable los escasos porcentajes mínimos alcanzados en la valoración de “poco importante”: el 10,6% en identificar la estructura musical, el 2,9% en distinguir las cualidades del sonido, el 2,4% en distinguir los tres elementos importantes de la música y el 1% en discriminar el entorno sonoro que nos rodea.

	Formación Relevante	Formación no Relevante
<i>Discriminar el entorno sonoro que nos rodea</i>	90,9	9,2
<i>Distinguir y reproducir la duración, la altura, el timbre y la intensidad del sonido</i>	78,7	21,7
<i>Distinguir el ritmo, la melodía y la armonía en las obras musicales</i>	77,9	22,1
<i>Identificar las estructuras musicales básicas</i>	57,7	42,3

*Tabla 5.33 - Importancia atribuida a la formación del maestro en educación infantil en la percepción de la música
Agrupación de respuestas*

Teniendo en cuenta los datos obtenidos de manera agrupada en formación relevante (muy importante + importante) y en formación no relevante (algo importante + poco importante) presentados en la tabla 5.33 podemos observar que la gran mayoría de los profesores consideran relevante la formación en todos y cada uno de los contenidos presentados: el 90,9% en discriminar el entorno sonoro, el 78,1% en distinguir y reproducir las cualidades del sonido, el 77,9% en distinguir los elementos básicos de la música y a cierta distancia, el 57,7% en identificar la estructura y forma musical. Así podemos decir según estos resultados que la formación en todos los contenidos procedimentales presentados para “la percepción de la música” es considerada como “relevante”.

F2. Valoración de los procedimientos y habilidades básicas para la formación del maestro en educación infantil en la expresión de la música

El segundo apartado de esta variable F recoge información que contribuye de una forma significativa al aprendizaje musical. Se refiere a la interpretación expresiva del material sonoro y de las ideas musicales ya elaboradas a partir de diferentes actividades como el realizar percusiones corporales, el tocar instrumentos musicales, el cantar y bailar. Hemos querido valorar el papel que los profesores participantes en el estudio les conceden a su formación. Con esta intención hemos planteado las cuatro cuestiones que se presentan a continuación:

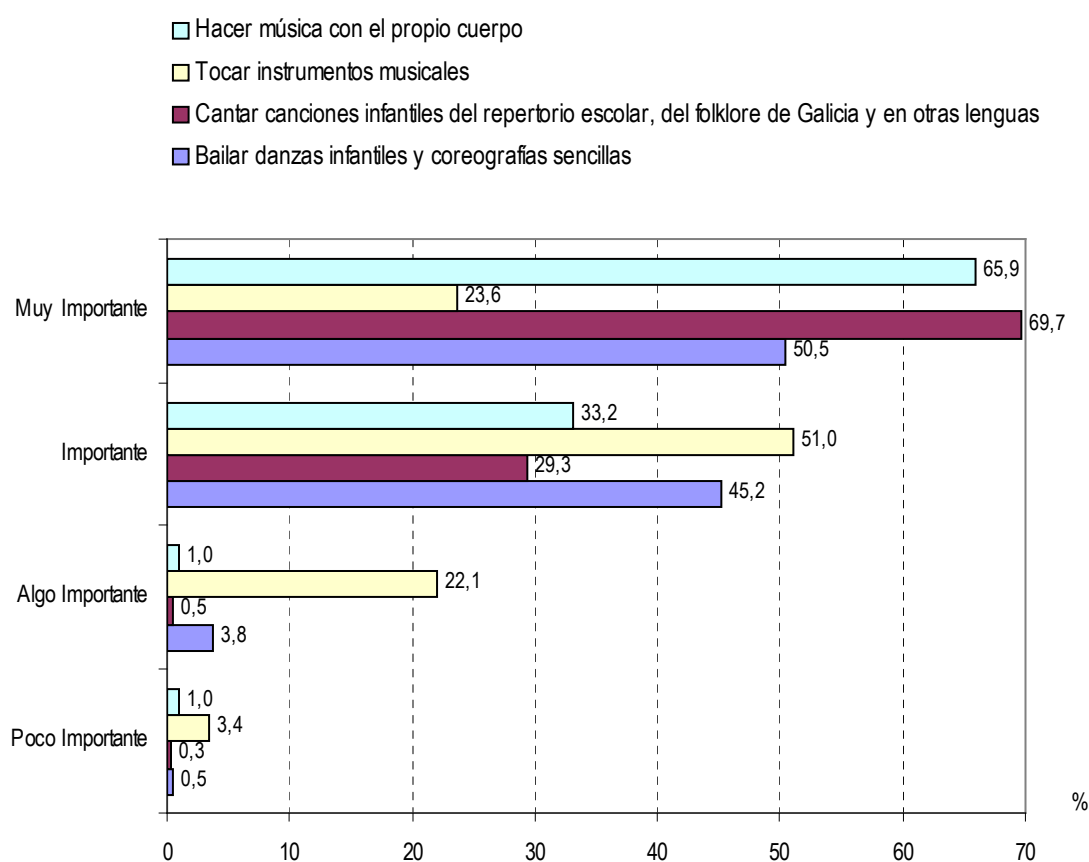


Gráfico 5.23 - Importancia atribuida a la formación del maestro en educación infantil en la expresión de la música

Observando los resultados obtenidos que se muestran en el gráfico 5.23 y en la tabla 5.34, podemos afirmar que en primer lugar la mayoría de los profesores consideran “muy importante” la formación en la interpretación de canciones infantiles (69,7%), hacer música con el cuerpo (65,9%) y danzas infantiles y coreografías elementales (50,5%). Centrándonos en la valoración de “importante”, observamos que porcentajes también elevados se refieren a tocar instrumentos musicales (51%) y bailar coreografías infantiles (45,2%). En el caso de hacer música con el propio cuerpo y

cantar canciones infantiles, observamos que un porcentaje de ellos que también podemos considerar como significativo (el 33,2% y el 29,3% respectivamente), los consideran “importante”.

Vamos a presentar a continuación los resultados obtenidos agrupados en formación relevante (muy importante + importante) y en formación no relevante (algo importante + poco importante):

	Formación Relevante	Formación No Relevante
<i>Hacer música con el propio cuerpo</i>	98,0	2,0
<i>Tocar instrumentos musicales</i>	74,6	25,5
<i>Cantar canciones infantiles del repertorio escolar, del folklore de Galicia y en otras lenguas</i>	99,3	0,8
<i>Bailar danzas infantiles y coreografías sencillas</i>	95,7	4,3

*Tabla 5.34 - Importancia atribuida a la formación del maestro en educación infantil en la expresión de la música
Agrupación de respuestas*

Los valores obtenidos muestran el alto grado de importancia y la gran relevancia que los profesores otorgan a la formación en los cuatro medios de “expresión musical” presentados: el 99,3% en cantar canciones infantiles del repertorio escolar, canciones del folklore de Galicia y en otras lenguas, el 98% en hacer música con el propio cuerpo, el 95,7% en bailar danzas y coreografías infantiles y el 74,6% en tocar instrumentos musicales.

F3. Valoración de los procedimientos y habilidades básicas para la formación del maestro en educación infantil en la creatividad de la música

En esta cuestión planteada queremos analizar la importancia que los profesores atribuyen a estar formados en la creación de producciones musicales propias utilizando los sonidos, los ritmos, la melodía, los planos sonoros y las estructuras musicales.

En música el tema de la creatividad puede dar lugar a muchas y diferentes consideraciones: improvisación libre o reglada, improvisación por medio de instrumentos rítmicos, melódicos y/o armónicos, distintas posibilidades de acompañamiento para una misma melodía, improvisación rítmica con el cuerpo. Por otra parte existen diferentes opiniones sobre ¿qué es? y ¿qué no es? crear en música. Hemos planteado esta idea un tanto compleja de la creatividad desde tres actividades musicales básicas como son tocar, cantar y bailar para tratar de limitar las muchas opciones de respuestas que se pueden plantear y simplificar al máximo la propuesta. Además, el enunciado de las opciones de respuestas se elaboró con especial atención y cuidado tratando de evitar posibles dificultades de comprensión. De esta manera, para que el profesorado pudiera cumplimentar el cuestionario de la forma más clara y eficaz posible, articulamos este tema en las cuatro propuestas que señalamos a continuación. Asimismo, las valoraciones del profesorado participante aparecen recogidas en el siguiente gráfico.

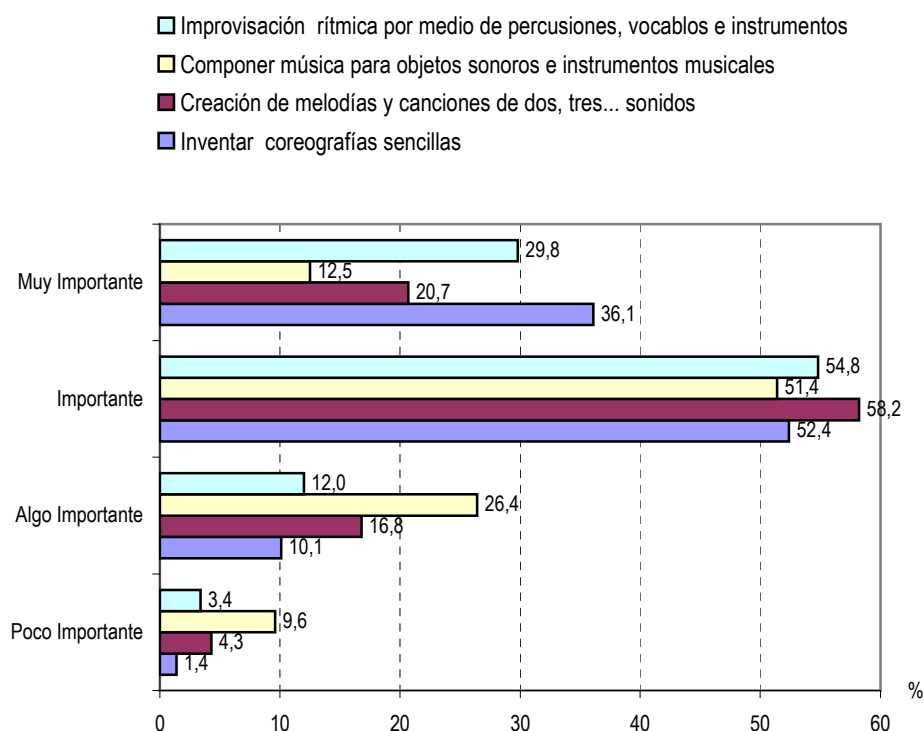


Gráfico 5.24 - Importancia atribuida a la formación del maestro en educación infantil en la creatividad de la música

De las cuatro posibilidades de respuestas, la que alcanza un porcentaje de profesores más alto es la de “importante”, sobrepasando ligeramente el 50%: creación de melodías y canciones de dos, tres sonidos (58,2%), improvisación rítmica por medio de percusiones, vocablos e instrumentos (54,8%), componer música para objetos sonoros e instrumentos musicales (51,4%) e inventar coreografías sencillas (52,4%).

Observando los porcentajes en cada punto de la escala, la opción “poco importante” es la que recibe menos respuestas (aproximadamente un 19%): el 9,6% de los profesores dan poca importancia a estar formado en crear música para objetos e instrumentos, el 4,3% en creación melódica, el 3,4% en improvisación rítmica con el cuerpo y con los instrumentos y el 1,4% en inventar coreografías sencillas.

Finalmente hemos querido analizar los resultados agrupando por un lado las opciones de respuesta (muy importante + importante) como formación relevante y las opciones de respuesta (algo importante + poco importante) como formación poco relevante.

	Formación Relevante	Formación No Relevante
<i>Improvisación rítmica por medio de percusiones, vocablos e instrumentos</i>	84,6	15,4
<i>Componer música para objetos sonoros e instrumentos musicales</i>	63,9	36,0
<i>Creación de melodías y canciones de dos, tres... sonidos</i>	78,9	21,1
<i>Inventar coreografías sencillas</i>	88,5	11,5

*Tabla 5.35 - Importancia atribuida a la formación del maestro en educación infantil en la creatividad de la música
Agrupación de respuestas*

Los contenidos de la creatividad en música propuestos para la formación del maestro fueron valorados positivamente por un porcentaje alto de profesores. Aunque hay que destacar que sus respuestas ponen de manifiesto que la importancia que le atribuyen a la formación en la creatividad de la música es menor a la importancia de la formación en la expresión de la música y mayor a la formación en la percepción de la música, (tal vez esta tendencia de los profesores pueda explicarse por un cierto desconocimiento de este ámbito en su formación.)

F4. Valoración de los procedimientos y habilidades básicas para la formación del maestro en educación infantil en la representación gráfica de la música

Otra cuestión importante que nos interesa conocer en relación a la importancia que los profesores conceden en la formación del maestro en educación infantil es la representación de las estructuras sonoras a través de grafías que van desde formas libres hasta la notación figurada convencional del solfeo, cuya precisión y rigor le confiere el valor de un código universal. En este sentido la situamos en cuarto y último lugar con la intención de mantener la misma ordenación que debe seguir un aprendizaje musical lógico. La experimentación directa, exploratoria y manipulativa de los sonidos desde los ámbitos anteriormente analizados – la percepción musical, la expresión musical y la creatividad musical – es el vehículo imprescindible para adquirir la capacidad de organizar los sonidos en estructuras rítmicas, melódicas, armónica y de forma. Resulta imprescindible la adquisición previa de sólidas bases rítmicas y melódicas para efectuar con éxito la transición a la representación gráfica de la música o a la lecto-escritura musical como un paso más en el grado de conocimiento musical.

El análisis de los datos relacionados con el ámbito de la representación del sonido los estructuramos en dos apartados que recogen las cuatro cuestiones planteadas en el cuestionario. Además hemos querido también aquí ordenarlas en el cuestionario siguiendo el orden lógico en la enseñanza-aprendizaje de este contenido procedimental: el uso de grafías libres (primera y segunda opción de respuesta) que resulta muy adecuado para la representación del sonido a través de grafías no convencionales y lo que se entiende por “notación convencional”, (tercera y cuarta opción de respuesta):

- La representación del sonido a través de grafías no convencionales.
 - Leer y escribir grafías libres: infinidad de signos y símbolos, dibujos y diseños utilizados como material de lectura y transcripción sonora.
 - Leer y diseñar musicogramas: grafismos estructurados adecuados para la interpretación y análisis de obras musicales (canciones u obras más extensas) en la etapa de educación infantil.
- La representación del sonido a través de grafías convencionales.
 - Leer y escribir ritmos: duración de los sonidos (blanca, negra, corchea, compás, línea divisoria).
 - Leer y escribir notas en el pentagrama: altura del sonido (el nombre de las notas, intervalos).

A continuación presentamos gráficamente los datos obtenidos de estas cuatro posibilidades de elección. En el gráfico 5.25 pueden observarse las valoraciones para cada una de ellas. Más adelante en la tabla 5.36 se muestran agrupados en “formación relevante” y “formación no relevante”.

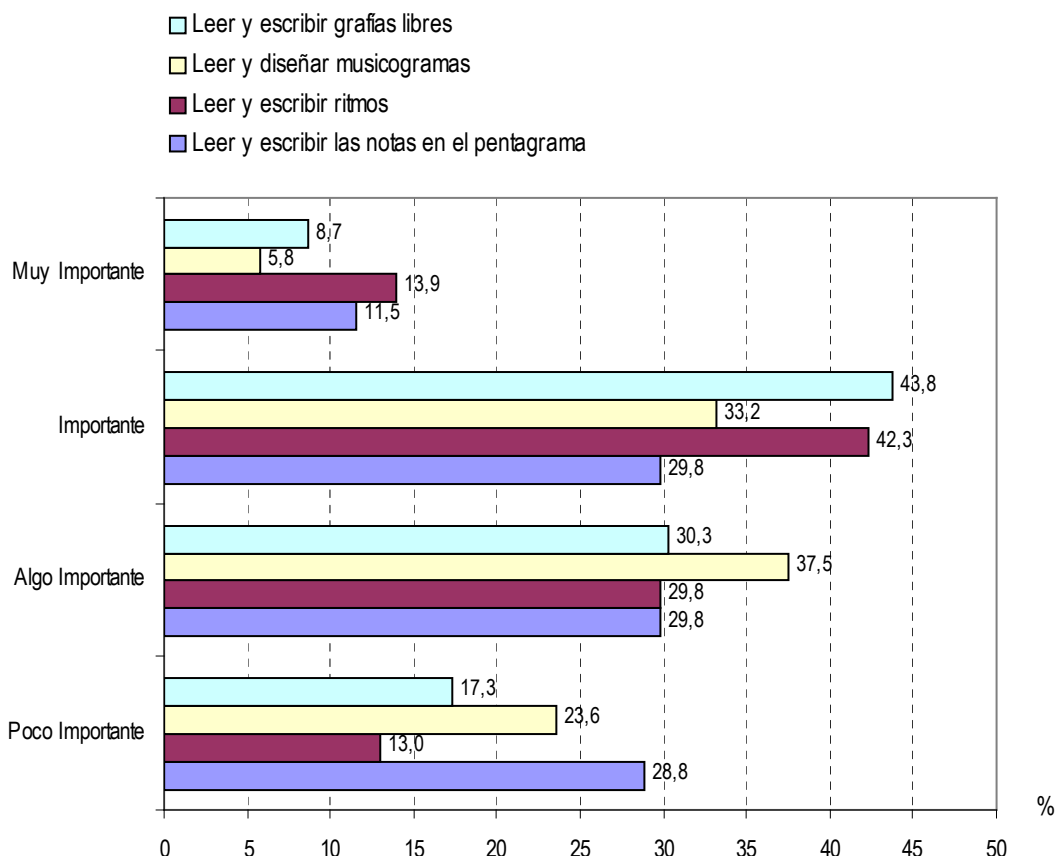


Gráfico 5.25 - Importancia atribuida a la formación del maestro en educación infantil en la representación gráfica de la música

Lo más destacado que observamos en relación con lo analizado en esta variable es que el porcentaje de respuesta en la opción “importante” no supera en ninguna de las cuatro elecciones posibles el 45% y en ningún caso alcanza el 15% de respuesta en la opción “muy importante”. La mayoría de los profesores concentran sus respuestas en las opciones “muy importante” y “algo importante”. El 43,8% y el 42% de los profesores consideran importante la formación en lectura y escritura de grafías libres y en lectura y escritura de ritmos, mientras que el 33,2% y el 29,8% lo perciben en la lectura y diseño de musicogramas.

Porcentajes también a tener en cuenta se corresponden con una valoración negativa en la formación de la representación de la música. Así, observamos como aproximadamente el 30% de los profesores consideran “algo importante” la formación en las cuatro cuestiones de la formación sonora. En la opción negativa de respuesta que se plantea merece la pena destacar que grupos de profesores a tener en cuenta (28,8% y 23,6%), consideran poco importante leer y escribir en el pentagrama y leer y diseñar musicogramas respectivamente.

	Formación Relevante	Formación No Relevante
<i>Leer y escribir grafías libres</i>	52,5	47,6
<i>Leer y diseñar musicogramas</i>	39,0	61,1
<i>Leer y escribir ritmos</i>	56,2	42,8
<i>Leer y escribir las notas en el pentagrama</i>	41,3	58,6

Tabla 5.36 - Importancia atribuida a la formación del maestro en educación infantil en la representación gráfica de la música. Agrupación de respuestas

La valoración más relevante o positiva que los profesores perciben en la formación del maestro en educación infantil y la lecto-escritura rítmica (56,2%), lecto-escritura melódica (41,3%) y diseño de musicogramas (39%).

Siguiendo este análisis podemos señalar que las valoraciones positivas tienen unos índices muy parecidos a las valoraciones negativas. En este sentido, el 61,1% de los profesores no le conceden ninguna relevancia a estar formados en la creación de musicogramas, el 58,6% en lecto-escritura melódica, el 47,6% en lecto-escritura gráfica y el 42,8% en lecto-escritura rítmica. En todos los casos las valoraciones positivas y negativas están dentro de porcentajes parecidos, llegándose a una coincidencia entre ambas percepciones.

Según los resultados obtenidos podemos afirmar que aproximadamente la mitad de los profesores encuestados consideran relevante la formación para la representación gráfica de la música y aproximadamente la otra mitad manifiestan lo contrario, no la consideran relevante en la preparación musical del maestro especialista en educación infantil.

Para finalizar el análisis de la variable F hemos querido presentar los contenidos procedimentales que los profesores identifican como más necesarios para la formación didáctico-musical del maestro especialista en educación infantil de una manera ordenada de mayor a menor grado de relevancia.

ÁMBITO	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	%
Expresión	<i>Cantar canciones infantiles del repertorio escolar, del folklore de Galicia y en otras lenguas</i>	99,3
Expresión	<i>Hacer música con el propio cuerpo</i>	98
Expresión	<i>Bailar danzas infantiles y coreografías sencillas</i>	95,7
Percepción	<i>Discriminar el entorno sonoro que nos rodea</i>	90,9
Creación	<i>Inventar coreografías sencillas</i>	88,5
Creación	<i>Improvisación rítmica por medio de percusiones, vocablos e instrumentos</i>	84,6
Creación	<i>Creación de melodías y canciones de dos, tres... sonidos</i>	78,9
Percepción	<i>Distinguir y reproducir la duración, la altura, el timbre y la intensidad del sonido</i>	78,1
Percepción	<i>Distinguir el ritmo, la melodía y la armonía en las obras musicales</i>	77,9
Expresión	<i>Tocar instrumentos musicales</i>	74,6
Creación	<i>Componer música para objetos sonoros e instrumentos musicales</i>	63,9
Percepción	<i>Identificar las estructuras musicales y la forma en las obras musicales</i>	57,7
Representación	<i>Leer y escribir ritmos</i>	62,2
Representación	<i>Leer y escribir grafías libres</i>	52,7
Representación	<i>Leer y escribir las notas en el pentagrama</i>	41,3
Representación	<i>Leer y diseñar musicogramas</i>	39

Tabla 5.37 - Relevancia de los procedimientos y habilidades básicas en los cuatro ámbitos de la educación musical para la formación del maestro en educación infantil

Parece claro desde esta ordenación de los resultados obtenidos de mayor valor (muy importante e importante) que se muestran en la tabla 5.37, que los cuatro primeros contenidos son los más importantes para la formación del maestro ya que más del 90% de los casos los consideran altamente relevante. En segundo lugar se encuentran los contenidos con porcentajes intermedios que van desde el 88,5% de inventar coreografías sencillas hasta el 57,7% de identificar las estructuras musicales básicas y la forma en las obras musicales. Y por último situamos los cuatro contenidos que los profesores consideran de menor relevancia al tener menores puntuaciones. Estos datos nos confirman que es “la representación gráfica de la música” el ámbito que los profesores consideran menos relevante y necesario para la formación didáctico-musical del maestro especialista en educación infantil.

Entendemos interesante destacar el hecho de que las medias más elevadas coinciden con aquellos procedimientos musicales que los profesores señalaban como los más utilizados en las aulas de educación infantil - ver tabla 5.4 -

5.7.1 Síntesis de los principales resultados y averiguaciones obtenidas en relación al objetivo específico VI

Una vez analizadas las principales aportaciones del estudio en relación a la formación que los profesores han adquirido en música y su educación nos hemos centrado en conocer los procedimientos y las habilidades musicales que valoran más importantes para la formación del maestro en educación infantil. Señalamos anteriormente cómo una adecuada formación del profesor para la utilización de la música repercute no solo en el uso de la misma por parte del profesor y alumnos sino también en la calidad con la que se usa. Por el contrario una formación escasa o deficiente en el conocimiento del lenguaje musical y su educación va a repercutir de manera negativa en la forma de hacer accesible la música a los más pequeños. Por ello, aprovechando la experiencia directa de trabajo con los niños que tienen los profesores de nuestro estudio y con la intención de poder diseñar un currículum equilibrado y ajustado para la formación del maestro especialista en educación infantil, les hemos pedido que valoren los procedimientos y habilidades presentados en relación a la percepción, la expresión, la creatividad y la representación gráfica de la música. Se presenta a continuación una síntesis de los principales hallazgos en relación a cada uno de ellos.

Valoración de diferentes procedimientos y habilidades básicas para la formación en la percepción de la música

En cuanto a la receptividad de la música nos centramos de forma específica en el conocimiento de cuál era la valoración en dos aspectos fundamentales de la escucha: el uso del oído para entender el mundo que rodea al niño y el uso del oído para acceder a la vida musical. Los datos mostraron con claridad que los profesores (en un porcentaje que se sitúa entorno al 60%) consideraban importante su formación en los dos aspectos presentados, observándose en las valoraciones realizadas unas diferencias irrelevantes.

Valoración de diferentes procedimientos y habilidades básicas para la formación en la expresión de la música

Con respecto a la importancia que los profesores atribuían a su formación en la interpretación expresiva del material sonoro y de ideas musicales ya elaboradas nos hemos centrado de forma específica en las valoraciones de los tres procedimientos y habilidades más valiosos en la educación infantil: cantar, tocar y bailar. En este sentido, los resultados obtenidos pusieron de manifiesto que los profesores otorgan una gran importancia a la formación en cada uno de los diferentes procedimientos presentados. No obstante, resultó especialmente llamativo el hecho de que la formación en la interpretación de canciones infantiles del repertorio escolar, del folclore de Galicia y en otras lenguas le concedieran la máxima relevancia en un porcentaje que se aproxima al 100% de los casos. Nos encontramos entonces con que además de ser el procedimiento expresivo más valorado para su formación es el más utilizado en sus prácticas docentes, lo que hace pensar que deberíamos realizar un incremento de formación en “expresión vocal y canto” de cara a la futura titulación de maestro en educación infantil.

Valoración de diferentes procedimientos y habilidades básicas para la formación en la creatividad de la música

Para conocer cuales eran los procedimientos y habilidades que los profesores percibían más importantes para la formación en la creatividad de la música, les preguntamos por esta idea, un tanto compleja y en ocasiones ambigua desde los tres procedimientos musicales más comunes en educación musical - tocar: improvisando con el cuerpo y con los instrumentos musicales, cantar: creando melodías y canciones sencillas y bailar: inventando coreografías para los niños. - En este sentido, los resultados obtenidos muestran que los profesores consideran importante o muy importante la formación en cada uno de los procedimientos presentados. No se observaron diferencias significativas entre los procedimientos presentados y en ninguno de ellos hay una tendencia relevante a considerar esta formación como no importante. No obstante, es interesante señalar que los profesores ponen de manifiesto que la importancia atribuida a la formación en la creatividad musical es menor a la importancia que atribuyen a la formación en la expresión musical y mayor a la formación en la percepción musical.

Valoración de diferentes procedimientos y habilidades básicas para la formación en la representación gráfica de la música

En lo relativo a la valoración para la formación en la representación de las estructuras sonoras a través de grafías que van desde las grafías libres hasta la notación convencional, cuya precisión y rigor le confiere el valor de un código universal, resultó especialmente llamativo el hecho de que los profesores no mostraron una tendencia mayoritaria (no llega al 45% de los casos) en considerar esta formación como importante. Entendemos que en este caso el hecho de que aproximadamente la mitad de los profesores encuestados consideren relevante la formación para la representación gráfica de la música y aproximadamente la otra mitad manifiesten lo contrario, se pueda deber a la ausencia de formación manifestadas por los profesores con anterioridad. En este sentido, entendemos que se hace necesaria una formación específica en la representación gráfica de la música que contemple el conocimiento de sus aportaciones y posibilidades para la práctica educativa en esta etapa.

Destacar finalmente que en cuanto a las propuestas formativas que los profesores percibían como más relevantes para la formación del maestro en educación infantil se señalaron con claridad: cantar canciones infantiles del repertorio escolar, del folklore de Galicia y en otras lenguas, hacer música con el cuerpo, bailar danzar infantiles y coreografías sencillas – del ámbito de la expresión – y discriminar el entorno sonoro – del ámbito de la percepción - . Señalar que los profesores le conceden también gran importancia a estar formados en los ámbitos de la creatividad, percepción y representación gráfica de la música presentadas y que en ningún ámbito mostraron una tendencia mayoritaria a considerar esta formación como no importante. En este caso, los contenidos procedimentales valorados por un mayor número de profesores son también los más utilizados en las aulas de educación infantil.

5.8 Análisis de los datos que corresponden al objetivo específico VII

En este apartado de la investigación vamos a dar respuesta al objetivo específico VII de nuestro estudio:

“Identificar la ayuda que los profesores reciben del profesor especialista en educación musical para el desarrollo de la expresión musical en su clase, como valoran esta ayuda y los ámbitos de la educación musical que tienen mayor interés para mejorar su formación y, en consecuencia, para poder utilizar la música de manera efectiva, con independencia y con seguridad.”

El séptimo objetivo de nuestro estudio hace referencia al apoyo, ayuda y guía que necesita el profesional de la educación infantil para poder desarrollar la expresión musical en su clase.

Para situar este objetivo es fundamental destacar la importancia que hoy adquiere para el profesional que trabaja en la etapa de educación infantil saber utilizar la música en la práctica diaria en el aula. Esta intervención educativa que supone una comprensión de la naturaleza de la música, una adquisición de unas destrezas y habilidades musicales elementales y el conocimiento y saber aplicar el currículum de música en esta etapa, sólo se puede estimular y fomentar a través de:

1. La ayuda o guía del profesor especialista en educación musical.
2. Actividades de formación que les permita intervenir en la educación infantil a través de la expresión musical.

Ambos elementos de ayuda combinados pueden fomentar el uso de la música en la educación infantil.

Para dar respuesta a este objetivo iniciamos el análisis de los datos que corresponden a la sección G del cuestionario que se va a estructurar en cuatro apartados que se corresponden con ambas cuestiones.

Guía, ayuda y formación en la enseñanza

- G1. Ayuda del profesor especialista de educación musical al área de educación infantil
- G2. Determinación de la ayuda atribuida al profesor especialista en educación musical
- G3. Percepción de la ayuda del profesor especialista en educación musical
- G4. Valoración del grado de interés por participar en actividades de formación en la enseñanza-aprendizaje de la música

G1. Ayuda del profesor especialista de educación musical al área de educación infantil

En primer lugar, les hemos preguntado a los profesores si reciben en sus aulas la ayuda del profesor especialista de educación musical.

	Frecuencia	Porcentaje
Si	98	47,1
No	110	52,9
Total	208	100

Tabla 5.38 - Profesores que reciben la ayuda del profesor especialista en educación musical

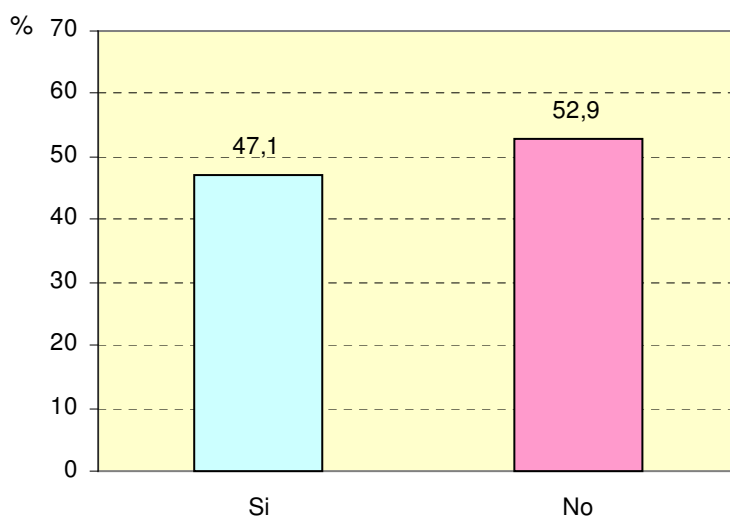


Gráfico 5.26 – Profesores que reciben la ayuda del profesor especialista en educación musical

Como muestra la tabla 5.38 y el gráfico 5.26, la mayoría de los profesores encuestados (52,9%) no reciben el apoyo del profesor especialista en educación musical. Por lo tanto, se puede decir que un gran número de aulas de educación infantil a las que pertenecen estos profesores, no cuentan con esta ayuda básica que complementa y enriquece el currículum de música.

G2. Determinación de la ayuda atribuida al profesor especialista en educación musical

Nos centramos en las opiniones que tienen los profesores sobre la ayuda que reciben del especialista. En lo que se refiere al tipo de ayuda, hemos planteado esta cuestión en los dos modos de actuación más frecuentes del especialista de música en la etapa de educación infantil:

- Por un lado asumiendo la función de responsable de la educación musical del grupo (ítems A y B). Desarrolla de manera específica los contenidos formativos del currículum de música para esta etapa a toda la clase y trabaja de manera particular con alumnos de necesidades educativas especiales.
- Por otro, asumiendo la función de guía del grupo de profesores que son responsables del área de educación infantil del centro, (ítems C, D y E), Aquí mantiene reuniones con los profesores del área para tratar temas relacionados con los progresos musicales del grupo, intercambio de información sobre cada alumno, aporta información de temas musicales como publicaciones recientes de materiales didácticos, salidas a conciertos didácticos que con asiduidad organizan los ayuntamientos, espectáculos programados en el entorno próximo al centro y también aconseja a los tutores como desarrollar la actividad musical con su grupo.

Los datos obtenidos para estos dos modos de actuación que vamos a comentar se presentan en la tabla 5.39 y gráfico 5.27. En la tabla 5.39 hemos agrupado las contestaciones por un lado en las opciones “nunca y algunas veces” y por otro en “bastantes veces y siempre”, señalando también los casos perdidos en “no contestan”.

		Nunca Algunas veces	Casi siempre Siempre	No contestan
A	Se encarga de la formación específica musical del grupo	9,7	38	52,4
B	Trabaja individualmente con mis alumnos de necesidad especial	31,8	5,3	63
C	Mantiene reuniones con los profesores del área de infantil	23,6	22,1	54,3
D	Aporta información en temas musicales y de actividades de formación	22,1	23,6	54,3
E	Aconseja como desarrollar la actividad musical	23,1	20,2	56,7

Tabla 5.39 – Frecuencia de la ayuda específica atribuida al profesor especialista en educación musical.
Agrupación de respuestas

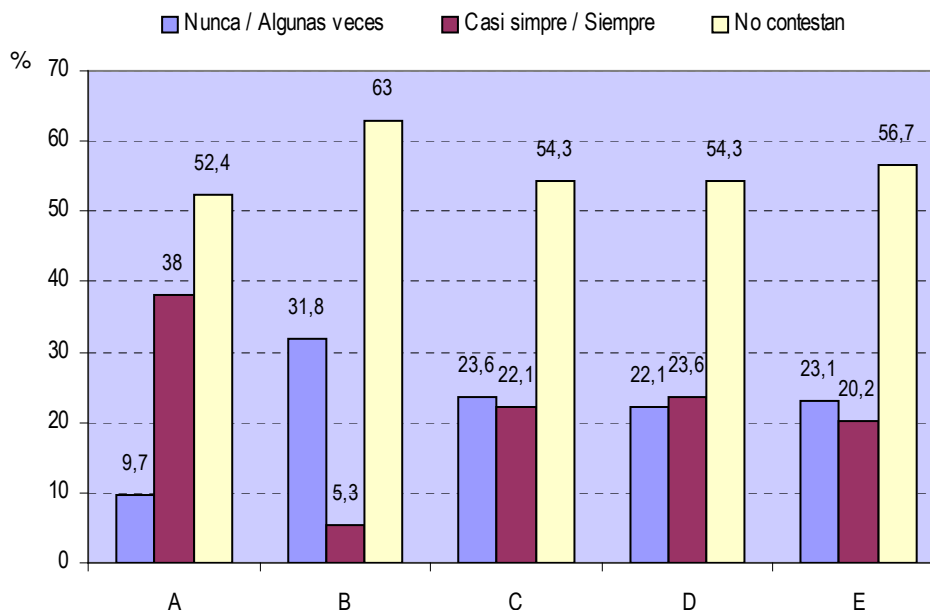


Gráfico 5.27 – Frecuencia de la ayuda específica atribuida al profesor especialista en educación musical. Agrupación de respuestas

En primer lugar podemos afirmar que la frecuencia con que los profesores encuestados reciben la ayuda del profesor especialista en educación musical es relativamente baja, “casi siempre / siempre”, tanto en la enseñanza de la música al propio grupo de infantil (43,3% = A+B), como en orientar adecuadamente al área sobre diversas cuestiones musicales (65,9% = C+D+E). Si nos fijamos en el porcentaje más elevado de esta ayuda recibida, vemos que “asume la responsabilidad de la educación musical del grupo”, es claramente la más destacada para todos los profesores (38%).

Centrándonos en los porcentajes relativos a las opciones de respuesta “nunca / algunas veces”, vemos que los porcentajes de respuesta son elevados tanto en la función de responsable de la educación musical como en la función de guía musical del área (41,5 = A+B y 68,8% = C+D+E respectivamente), siendo lógico ya que como hemos comprobado en la variable G1, el porcentaje de profesores de infantil que recibe la ayuda del especialista supone algo menos de la mitad de los casos.

Por otra parte, los resultados ponen de relieve el alto porcentaje que no se han manifestado (63%), lo cual es igualmente coherente si tenemos en cuenta los resultados de la variable G1.

G3. Percepción de la ayuda del profesor especialista en educación musical

Un tercer factor que nos ha interesado es la valoración que los profesores hacen de la ayuda que reciben del profesor especialista en educación musical. En general, la tendencia mayoritaria es a considerar muy útil (29,8%) la ayuda que reciben del especialista.

	Frecuencia	Porcentaje
Nada útil	2	1
Poco útil	6	2,9
Útil	32	15,4
Muy útil	62	29,8
No contestan	106	51
Total	208	100

Tabla 5.40 - Ayuda recibida por el profesor especialista en educación musical para el desarrollo del currículum de música en su clase

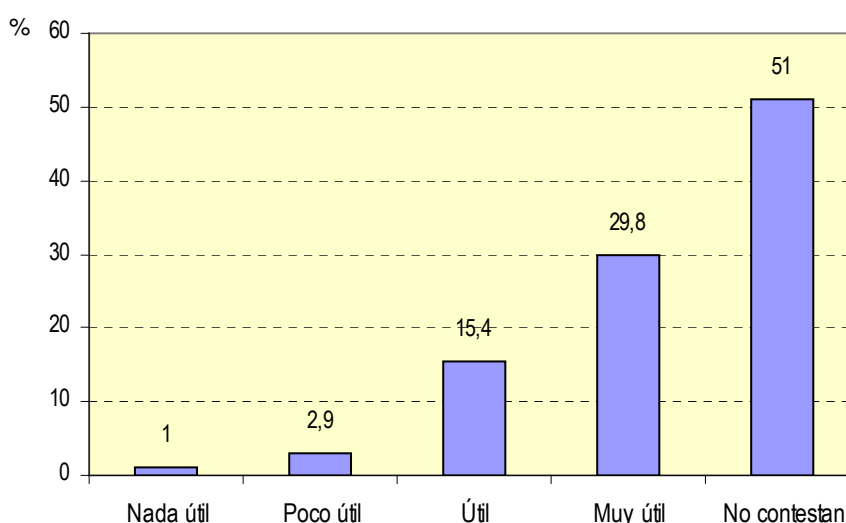


Gráfico 5.28 - Ayuda recibida por el profesor especialista en educación musical para el desarrollo del currículum de música en su clase

Como muestra la tabla 5.40 y el gráfico 5.28, los porcentajes más altos de respuesta corresponden con una valoración positiva de la ayuda que reciben del profesor especialista en educación musical. Así, un grupo numeroso de profesores (45,2%) consideran útil o muy útil la ayuda que reciben, mientras que solo el 3,9% lo consideran nada o poco útil. También merece la pena destacar el 51% de los profesores que no han opinado en esta cuestión y por lo tanto no han valorado esta ayuda.

G4. Valoración del grado de interés por participar en actividades de formación en la enseñanza-aprendizaje de la música

Hasta aquí se ha presentado la percepción que en general tienen los profesores que han respondido al cuestionario del apoyo del profesor especialista en educación musical. A continuación y para finalizar la última sección del cuestionario vamos a presentar los datos obtenidos sobre el interés que tienen los profesores por participar en actividades de formación en las seis dimensiones básicas de la educación musical para la etapa de infantil.

		Bajo	Regular	Alto	Muy alto
A	Adquisición de destrezas y habilidades musicales	6,3	29,3	50,5	13,9
B	Metodología musical para la etapa de educación infantil	2,4	13,9	52,9	30,8
C	Integración del currículum de música en su escuela	4,8	28,4	54,8	12
D	Formación musical para niños con necesidades especiales	6,3	26,9	47,1	19,7
E	Las TIC para la enseñanza y el aprendizaje de la música	7,7	23,6	52,9	15,9
F	La evaluación en música	12	43,3	38,9	5,8

Tabla 5.41 - Grado de interés por participar en actividades de formación en la enseñanza-aprendizaje de la expresión musical (I)

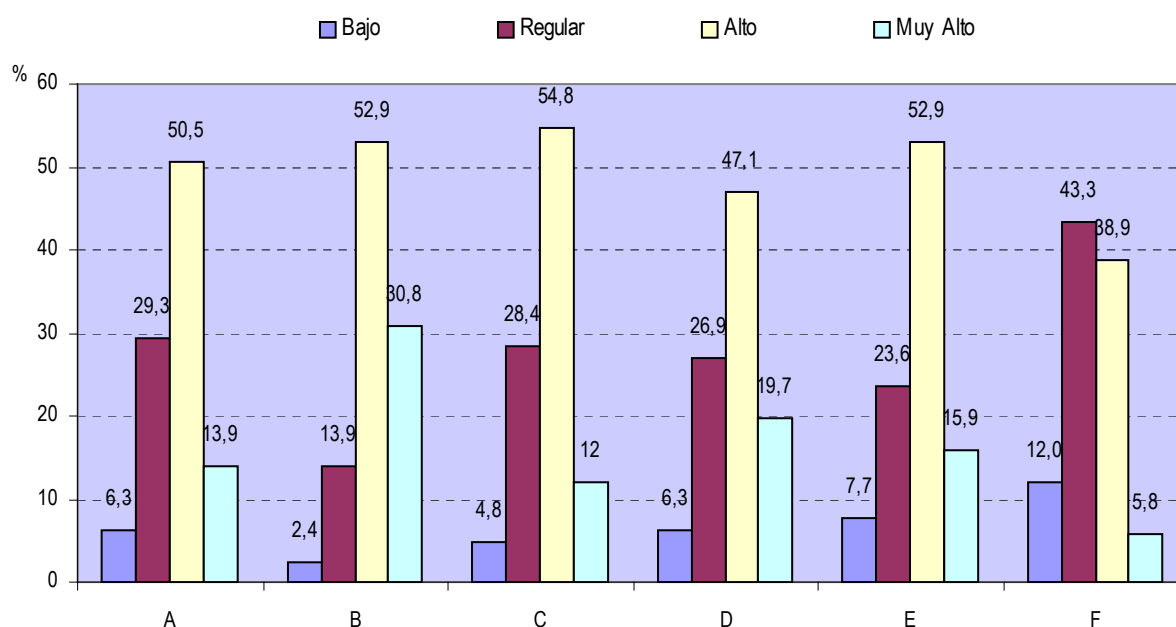


Gráfico 5.29 – Grado de interés por participar en actividades de formación en la enseñanza-aprendizaje de la expresión musical

Lo más destacado que observamos de los resultados obtenidos en el gráfico 5.29 está en la opción de respuesta “alto”. Vemos como un porcentaje mayoritario que se aproxima al 54% de los casos tienen un alto interés por participar en todas y cada una de las actividades de formación presentadas. Esta tendencia manifestada por los profesores se puede corroborar si nos fijamos en los porcentajes de la opción interés “bajo”, comprobando que éstos son muy escasos, aproximadamente al 12% de los casos.

		Interés bajo	Interés alto
A	Adquisición de destrezas y habilidades musicales	35,6	64,4
B	Metodología musical para la etapa de educación infantil	16,3	83,7
C	Integración del currículum de música en su escuela	33,2	66,8
D	Formación musical para niños con necesidades especiales	33,2	66,8
E	Las TIC para la enseñanza y el aprendizaje de la música	31,3	68,8
F	La evaluación en música	55,3	44,7

Tabla 5.41 – Grado de interés por participar en actividades de formación en la enseñanza-aprendizaje de la expresión musical. Agrupación de respuestas (II)

Observando ahora las respuestas obtenidas en las opciones de mayor valor “interés alto y muy alto” que se recogen en la tabla 5.41 (II) en el apartado “Interés alto”, vemos que es Metodología musical para la etapa de educación musical la actividad de formación con mayor interés para el profesorado (83,7%). A continuación se sitúa las TIC para la enseñanza y el aprendizaje de la música (68,8%). En tercer lugar con los mismos porcentajes están integración del currículum de música en su escuela, formación musical para niños con necesidades especiales (66,8%) y finalmente adquisición de destrezas y habilidades musicales (64,4%) y la evaluación en música (44,7%).

Por otra parte, atendiendo a las opciones de respuestas de menor valor, “interés bajo y regular”, la evaluación en música es la actividad de formación con menos interés o menos necesaria para la formación del profesorado en didáctica de la música al alcanzar la mayor puntuación en esta opción (55,3%).

En general podemos afirmar que los profesores muestran un gran interés por realizar actividades de formación para la enseñanza de la expresión musical, poniendo de manifiesto que es la formación en Metodología musical para la etapa de educación infantil lo que más interesa.

5.8.1 Síntesis de los principales resultados y averiguaciones obtenidas en relación al objetivo específico VII

Con el séptimo objetivo de nuestra investigación nos hemos centrado en la figura del especialista en educación musical como guía y ayuda al área de educación infantil en el desarrollo del currículum de música y en la formación de diferentes ámbitos de la enseñanza-aprendizaje de la música. Señalamos anteriormente como la ayuda del especialista en educación musical para la implementación del currículum de música y una formación continua en la música y su educación repercute no solo en poder utilizar la música de manera efectiva sino también poder hacerlo con independencia y con seguridad. Por ello, nos ha interesado dar respuesta a este objetivo específico ya que es un tema clave al hacer referencia a cuestiones que pueden contribuir a la solución de problemas reales.

El especialista de música en la educación infantil

Los resultados del estudio han dejado constancia de que la mitad de los profesores encuestados (entorno al 53%) no reciben el apoyo del profesor especialista en educación musical en sus prácticas. Por lo tanto, se puede decir que un gran número de aulas de educación infantil a las que pertenecen los profesores no cuentan con esta ayuda básica que facilita la implementación del currículum de música.

Frecuencia y determinación de la ayuda atribuida al especialista en educación musical

Preguntamos a los profesores si disponían de un especialista de música en el centro para el área de educación infantil y sobre el valor que éstos le atribuyen en los dos ámbitos de intervención y competencia más frecuentes: encargado de la formación específica musical del grupo de niños y coordinador musical del área. En este sentido, puede decirse que aproximadamente la mitad de los profesores que participaron en esta aportación manifestaron que la ayuda que reciben del profesorado especialista en educación musical se centra en la formación específica musical del grupo, mientras que la ayuda centrada en tareas de guía o asesoramiento sobre temas diversos de educación musical como materiales o recursos para la enseñanza de la música, acontecimientos didáctico-musicales próximos al centro educativo, cursos de formación para el profesorado y prácticas musicales adecuadas para poder desarrollar la actividad musical es minoritario. En cuanto a la frecuencia de la ayuda específica atribuida a este especialista, los datos obtenidos señalan que tanto cuando asume la función de responsable de la educación musical del grupo, como cuando asume la función de coordinador musical del área de infantil la frecuencia es relativamente baja.

Percepción de la ayuda que reciben del especialista

En lo relativo a como valoran esta ayuda, los resultados han puesto de manifiesto que un grupo relevante de los profesores que se aproxima al 46% opinan que es útil o muy útil. Entendemos que estos datos dejan constancia del alto valor que le otorgan los profesores tanto cuando asume la responsabilidad de la educación musical del grupo como cuando asesora o guía aportando información a su comunidad

educativa. Señalar, no obstante que en este caso un número elevado de profesores (que suponían el 51% de los casos) no valoraron esta ayuda, sin saber muy bien del porqué de esta abstención.

Interés en la formación de determinados ámbitos de la educación musical

En relación a los ámbitos de la educación musical que tienen mayor interés para mejorar su formación y, en consecuencia, para poder utilizar la música de manera efectiva, con independencia y con seguridad, los resultados obtenidos mostraron como la mayoría de los profesores tenían un interés alto por participar en todos y cada uno de los ámbitos presentados. No obstante, el análisis de los datos también ha puesto de manifiesto que las valoraciones realizadas respecto a los seis ámbitos de formación musical presentados eran ligeramente diferentes. Se muestran a continuación los datos obtenidos ordenados de mayor a menor grado de interés.

- Metodología musical para la etapa de educación infantil.
- Las TIC para la enseñanza y el aprendizaje de la música.
- Integración del currículum de música en su escuela.
- Formación musical para niños con necesidades especiales.
- Adquisición de destrezas y habilidades musicales.
- La evaluación en música.

Los resultados también nos dejaron constancia de que el grado de interés de formación entre el primer y último ámbito eran diferentes. En este sentido se muestra un interés mucho más alto por la formación en “metodología musical para la etapa de educación infantil” (en un porcentaje cercano al 84% de los casos) que en “la evaluación en música” (en un porcentaje cercano al 45% de los casos). El estudio nos ha permitido concluir que según las valoraciones de los profesores el mayor interés por mejorar su formación “metodología musical para la etapa de educación infantil” coincide con las carencias de formación encontradas en el análisis de la sección E del cuestionario, ya que un grupo mayoritario de los profesores (que se aproximaba al 86% de los casos) habían manifestado no estar preparados para poder aplicar el currículum de música en la etapa de educación infantil 3-6 años de manera segura y con garantías de calidad.

5.9 Análisis de los datos que corresponden a las consideraciones finales manifestadas por los profesores que han participado en el estudio

Una vez valorado cómo aplican los profesores el currículum de música en su centro, cómo es la formación musical que los profesores han adquirido en los estudios universitarios de maestro en educación infantil, los procedimientos y habilidades musicales que perciben como más adecuados y útiles para el desarrollo profesional de la enseñanza de la música en este nivel educativo y los ámbitos de la educación musical que tienen mayor interés para mejorar su formación, vamos a revisar las consideraciones finales que los profesores han señalado sobre las distintas secciones del cuestionario.

Consideraciones finales

En esta parte del cuestionario se ofrece al profesor la posibilidad de matizar, concretar o profundizar más acerca de los temas tratados en el cuestionario desde una visión más viva y personal. Este planteamiento abierto le permite una mayor flexibilidad y libertad de opinión sobre los diferentes aspectos tratados hasta aquí, completando de esta manera los hallazgos conseguidos en la investigación.

El análisis de los datos recogidos en las consideraciones finales que se presentan a continuación se van a estructurar en dos grupos en un intento de darle cierta unidad y lógica a esta información un tanto heterogénea.

- I. Consideraciones finales sobre la formación didáctico-musical en los estudios universitarios de maestro especialidad en educación infantil.
 - Déficit formativos que dificultan el uso de la música en la educación infantil.
 - Propuestas para la mejora de la formación en el área de didáctica de la expresión musical.
- II. Consideraciones finales sobre la práctica profesional en el aula de infantil a través de la música.

Los cuadros y tabla de datos que se presentan a continuación (cuadro 5.8 → I al III y tabla 5.42) recogen las expresiones más significativas que ilustran las consideraciones finales y los porcentajes de respuesta alcanzados sobre la formación didáctico-musical en los estudios universitarios de maestro especialista en educación musical.

Déficit formativos que dificultan el uso de la música	Opiniones textuales más significativas
Carencias en la formación de los profesores	<p>“La formación musical recibida durante la carrera de primero de magisterio fue <u>muy escasa</u> y apenas he recurrido a ella en mi vida laboral.”</p> <p>“Considero que mi educación musical en los estudios de magisterio fue <u>bastante pobre</u>, limitándose exclusivamente a tocar la flauta.”</p> <p>“La formación que adquirí en la E.U. de magisterio fue <u>deficiente</u>. Tuve que prepararme posteriormente realizando diversos cursillos sobre contenidos, destrezas y habilidades musicales. Hoy en día aún tengo lagunas musicales pero la música está siempre presente en mi clase...”</p> <p>“No poseo suficiente formación musical ni tampoco dispongo de tiempo para dedicarle en exclusiva a esta idea y necesitaría mucho para alcanzar un nivel aceptable. <u>Suplo mi ignorancia</u> con lectura de libros y búsqueda de materiales audio-visuales que me permitan mejorar mi enseñanza (...).”</p>
Programas y contenidos inadecuados en la formación	<p>“Los conocimientos que recibí en la universidad fueron muy malos puesto que era mucha teoría sobre la historia de la música, de compositores y ninguna práctica, esto no me sirvió de nada a la hora de trabajar con estos niños.”</p> <p>“A experiencia persoal da asignatura de música na Facultade de (...) non foi do máis positiva, pois penso que as cancións que aprendemos non ten moito que ver coa educación infantil (...).”</p> <p>“La formación que recibí en la escuela de magisterio no era específica para la educación infantil. Me formé un poco más en cursos que llevé a cabo personalmente con posterioridad, (...).”</p> <p>“Yo no tengo ni idea de música, la formación musical basaba en poco más que solfeo, algunas canciones y el trabajo del ritmo. De todos modos, en general, la mayoría de los contenidos que se estudian no sirven para ejercer la profesión en el aula.”</p>

Cuadro 5.8 – Consideraciones finales manifestadas por los profesores sobre la formación didáctico-musical en los estudios universitarios de maestro especialidad en educación infantil (I)

Déficit formativos que dificultan el uso de la música	Opiniones textuales más significativas
<p>Una formación práctica y aplicada</p>	<p><i>“(…) también me parece que en las escuelas de formación del profesorado se debería tener más en cuenta la práctica y una mayor conexión con las escuelas.”</i></p> <p><i>“Creo que la Universidad debe pensar que está formando personas que trabajaran próximamente con niños. Deberían centrar esa formación dirigida al trabajo, puesto que van a desempeñar luego esos profesores el trabajo con, para y hacia los niños. El maestro debe tener unos conocimientos didácticos y más profundos en formación musical.”</i></p> <p><i>“Creo que en la universidad se debe de trabajar más la parte práctica. Tocar algún instrumento y saber también solfeo, pues en muchos libros guía vienen notas para interpretar canciones y sin conocimiento de las notas no tienen ninguna validez. Creo que esto es importante.”</i></p>
<p>Una formación especializada</p>	<p><i>“(…) las actividades musicales son muy bien recibidas por los niños pero requiere una formación muy específica del profesor.”</i></p> <p><i>“Después de haber terminado la carrera en el año 1991, considero que la formación musical recibida no ha sido la correcta en didáctica y metodología musical aplicado al trabajo docente con los niños (...). Es algo que los centros universitarios deben de mejorar y adaptarse a las nuevas concepciones didácticas y metodológicas.”</i></p> <p><i>“Creo que la educación musical que reciben los alumnos de la escuela de magisterio debe centrarse en el nivel de los alumnos a quién va dirigida dicha educación.”</i></p> <p><i>“Creo que la formación debería ser más práctica enfocada a conceptos que permitan desarrollar actividades dirigidas a la consecución de objetivos de la educación infantil (...).”</i></p>

Cuadro 5.8 – Consideraciones finales manifestadas por los profesores sobre la formación didáctico-musical en los estudios universitarios de maestro especialidad en educación infantil (II)

Déficit formativos que dificultan el uso de la música	Opiniones textuales más significativas
Aumento del número de horas de formación	<p>“(…) es interesante que todos los maestros en la carrera tengamos más horas dedicadas al área de música, porque se puede aplicar a muchas actividades que se realizan con niños de educación infantil(..)”</p> <p>“(…) una o dos asignaturas de música a lo largo de la carrera no es nada (…).”</p>
Una mayor importancia a la formación musical	<p>“(…) un futuro maestro debe aprender a valorar la música como parte fundamental de su propia formación (...). Los conocimientos musicales son necesarios para ser un buen profesor.”</p> <p>“Mi opinión es que la formación musical en la escuela universitaria en general es deficiente y creo que es una disciplina que debería de tener una gran importancia, pues la música y su aprendizaje es muy importante y necesaria en esta etapa.”</p> <p>“(…) pienso que es una signatura esencial para la formación de los maestros.”</p>

Cuadro 5.8 – Consideraciones finales manifestadas por los profesores sobre la formación didáctico-musical en los estudios universitarios de maestro especialidad en educación infantil (III)

Déficit formativos que dificultan el uso de la música en la educación infantil	Frecuencia	Porcentaje
Carencias en la formación de los profesores	23	32,3
Programas y contenidos inadecuados en la formación	8	11,2

Propuestas para la mejora de la formación en el área de la música	Frecuencia	Porcentaje
Una formación práctica y aplicada	19	26,7
Una formación especializada	13	14
Un aumento del número de horas de formación	7	9,8
Una mayor importancia a la formación musical en los estudios universitarios	4	5,6
71 casos válidos / 137 casos perdidos		

Tabla 5.42 – Frecuencias y porcentajes de las consideraciones finales manifestadas por los profesores sobre la formación didáctico-musical en los estudios universitarios de maestro especialidad en educación infantil

Como puede observarse los profesores hacen referencia a siete consideraciones sobre la preparación musical recibida durante el periodo de formación en la titulación de maestro especialidad en educación infantil en la Universidad. Señalan en primer lugar como déficit formativos que dificultan el uso de la música en el aula de infantil las carencias de formación de los profesores (32,3%). Esta consideración hace referencia a la falta de formación refiriéndose a ella como muy escasa, bastante pobre y deficiente. Además de hacer hincapié en esta idea quisieron añadir que habían adquirido parte de la formación que en ese momento tenían a través de su propia práctica docente, a través de la participación en cursos diversos y a través de su propio trabajo individual.

En segundo lugar, señalan como déficit formativos los programas y contenidos inadecuados en la formación (11,2%). Los profesores insisten en denunciar claramente que la formación recibida se basaba únicamente en la teoría de la música, ya sea de su historia o de su lenguaje sin apenas prácticas y con contenidos y programas inadecuados para el área.

En lo referente a las propuestas para la mejora de esta formación, el análisis de los resultados obtenidos nos han llevado a identificar cuatro propuestas que mejorarían sensiblemente la formación del maestro en educación infantil:

Una formación práctica y aplicada (26,7%). Los profesores manifiestan una verdadera necesidad de que la formación musical que se reciba en los centros de formación sea eminentemente práctica y aplicada, esto es, adquirir el aprendizaje del lenguaje musical a través de la vía procedimental donde el principio de actividad esté en todo el proceso y orientado para trabajar la expresión musical en centros de educación infantil como jardines de infancia, escuelas o campamentos.

Una formación especializada (14%). Adecuada por lo tanto al área de didáctica de la expresión musical y que permita la capacitación docente para poder intervenir en la educación infantil.

Un aumento del número de horas de formación (9,8%). Los profesores entienden que más horas significa mejor formación, no solo para conocer y entender la música y saber aplicarla en el aula de infantil, sino también para a través de ella hacer comprender al niño el mundo que le rodea lo que le conectaría con otras áreas del currículum.

Una mayor importancia a la formación musical (5,6%). En esta última propuesta los profesores manifiestan la necesidad de que la formación musical sea una parte esencial de la formación integral del maestro especialista en la educación infantil.

Centrándonos ahora en las consideraciones finales sobre la práctica profesional en el aula de infantil a través de la música, presentamos los cuadros y la tabla (5.9 → I-II y 5.43) que recogen las expresiones más significativas manifestadas por los profesores y los porcentajes de respuesta alcanzados.

Propuestas para la mejora de la práctica musical	Opiniones textuales más significativas
Necesidad del especialista de música como responsable, coordinador o asesor de la educación musical	<p><i>“Tengo la suerte de contar en el centro con un especialista de educación musical. Mis alumnos acuden todas las semanas a su aula.”</i></p> <p><i>“El especialista de música es la mejor aproximación al mundo de la música pues permite en muchos casos que los niños tengan contactos con una persona que tiene educada la voz y sabe entonar, utilizar instrumentos de percusión y familiarizarlos con otros instrumentos con actuaciones en vivo.”</i></p> <p><i>“Nos gustaría que los niños de educación infantil fueran iniciados en música por un profesor especialista por lo menos una hora a la semana y con carácter obligatorio.”</i></p> <p><i>“Considero muy importante la formación musical en educación infantil, pero siempre impartida por especialistas específicos en educación musical (...).”</i></p> <p><i>“En mi centro disponemos de profesor especialista de música, los profesores base completamos el desarrollo musical de los niños.”</i></p> <p><i>“Se necesita una mayor coordinación con el maestro especialista de música (...).”</i></p>
Más tiempo dedicado al desarrollo de la expresión musical	<p><i>“(…) noto un vacío muy grande en el currículum de educación infantil con respecto a la educación musical. Así como se aprende el inglés, debería existir un horario amplio dedicado a la música (...).”</i></p> <p><i>“(…) considero que media hora a la semana, a la mitad de la clase y media hora a la semana siguiente a la otra mitad, no es ni como mucho suficiente.”</i></p> <p><i>“Considero que se debería de ampliar y dar prioridad a la formación musical en la etapa de educación infantil, actualmente se imparten 30 minutos a la semana por parte del especialista. Yo como tutora no dispongo ni de tiempo, ni de formación suficiente para hacerlo.”</i></p>

Cuadro 5.9 – Consideraciones finales manifestadas por los profesores sobre la práctica profesional en el aula de infantil a través de la música (I)

Propuestas para la mejora de la práctica musical	Opiniones textuales más significativas
Valorar la formación musical en la educación de los niños	<p><i>“(…) hay que dar más valor a la educación musical pues es un medio de aprendizaje importante para estas edades.”</i></p> <p><i>“E moi importante ter unha formación musical básica, pois proporciona habilidades que favorecen as capacidades lóxicas e matemáticas, o desenvolvemento psicomotriz, conecta mente e corpo e supón unha experiencia moi gratificadora.”</i></p> <p><i>“(…) creo que es un área muy importante y sufro pensando en que los niños que están conmigo llevan una formación deficiente (…).”</i></p>
Oferta de cursos, talleres y proyectos educativos especializados sobre el currículum de música	<p><i>“(…) es también muy necesario una formación constante a través de actividades sobre música en infantil.2</i></p> <p><i>“El profesor de infantil debe de tener a su alcance cursos de formación dedicados a la música. Sobre todo los referidos a la música y a sus aplicaciones dentro del aula de educación infantil.”</i></p> <p><i>“(…) sería importante que nos dieran un taller de aprender a hacer instrumentos musicales con materiales reciclados para estas edades.”</i></p> <p><i>“Debería haber más proyectos educativos de música orientados para la etapa de educación infantil 3-6 años, porque no conocemos casi ninguno.”</i></p>
Necesidad de material didáctico de apoyo	<p><i>“El profesor de infantil debe tener a su disposición el material necesario para llevar a cabo la actividad musical de manera adecuada ya que (…).”</i></p> <p><i>“Sería importante que nos dieran un listado de buenas canciones infantiles para enseñar a los niños.”</i></p> <p><i>“(…) trabajamos también ritmo, discriminación de sonido, introducción a los instrumentos escolares, nos gustaría contar con más ayuda de materiales, aunque contamos con el apoyo del proyecto “Trébole” de la editorial Edelvives que integra la música en una unidad.”</i></p> <p><i>“Me gustaría que por parte de las facultades y escuelas encargadas de la formación hubiera un asesoramiento a la Administración sobre los “materiales” que serían más adecuados en cada etapa ya que a los maestros que estamos trabajando se nos pasa por alto y se nos envían cosas absurdas e inútiles, me explico: hay colegios con pianos, guitarras enviados por la Xunta pero no hay nadie que los pueda usar, pues ni siquiera los especialistas tocan dichos instrumentos. El material impreso también es malo y repetitivo para los niños, ¿porqué todos los niños de infantil aprenden canciones ñoñas y a veces estúpidas, ejemplo “Pimpón es un muñeco” y ¿porqué no se utiliza prácticamente el folklore gallego?.</i></p> <p><i>¿Por qué no se elabora un material más atractivo para esta etapa?.”</i></p>

Cuadro 5.9 – Consideraciones finales manifestadas por los profesores sobre la práctica profesional en el aula de infantil a través de la música (II)

Propuestas para la mejora de la práctica educativa musical	Frecuencia	Porcentaje
Necesidad del especialista de educación musical como responsable, coordinador o asesor de la educación musical	23	32,4
Más tiempo dedicado al desarrollo de la expresión musical	11	15,5
Valorar la formación musical en la educación de los niños	6	8,4
Oferta de cursos, talleres y proyectos educativos para la formación y perfeccionamiento del profesor	6	8,4
Necesidad de material didáctico de apoyo en el desarrollo de la enseñanza	5	7
71 casos válidos / 137 casos perdidos		

Tabla 5.43 – Frecuencias y porcentajes de las consideraciones finales manifestadas por los profesores sobre la práctica profesional en el aula de infantil a través de la música

Fijándonos en los resultados obtenidos lo primero que constatamos es que las consideraciones finales que identificamos en el análisis sobre la practica profesional en el aula de infantil a través de la expresión musical se refieren a cinco tipos de consideraciones encaminadas a mejorar la práctica educativa.

En este sentido, la necesidad del especialista de educación musical como responsable, coordinador o asesor de la educación musical del grupo de niños de infantil, es sin lugar a dudas la consideración que los profesores hacen referencia más frecuentemente (32,4%). No solo demandan su presencia como figura imprescindible en el desarrollo de la actividad musical sino que además proponen otras posibles intervenciones como son el compartir con el tutor de infantil la formación musical del grupo o el asesorar al tutor en la enseñanza de la música. Insisten en que esta figura es básica y esencial para que los niños tengan una adecuada formación musical ya que muchos de los tutores carecen de una preparación didáctico-musical elemental.

En segundo lugar señalan más tiempo dedicado al desarrollo de la expresión musical (15,5%). Esta es también una medida decisiva para la implementación de la música en el aula. Proponen incluso que llegue a equipararse con el tiempo que en algunos centros emplean para la enseñanza del inglés en esta etapa.

En tercer lugar proponen valorar de manera adecuada la formación musical en la educación de los niños (8,4%), es decir, piden situar la educación musical en el lugar de importancia que le corresponde al atribuirle un gran valor educativo: se ponen en marcha procesos personales de sensación, expresión y percepción a través de experiencias musicales, se fomenta la interdisciplinariedad de otras áreas y permite descubrir al niño el mundo que le rodea desde la emoción y la felicidad.

Oferta de cursos, talleres, proyectos educativos especializados sobre el currículum de música en la educación infantil (8,4%) es otra de las propuestas señaladas por los profesores. Insisten en que cualquiera de estas modalidades formativas debe centrarse en el aprendizaje del uso de la expresión musical en el aula de la educación infantil.

Finalmente, señalan para mejorar la práctica educativa a través de la expresión musical la necesidad de material didáctico de apoyo (7%). Entendemos que esta consideración viene dada por una necesidad urgente de ayuda, de asesoramiento, de apoyo a la hora de aplicar el currículum de música en el aula. Los profesores atribuyen gran importancia poder disponer de materiales didácticos de calidad y ajustados a la edad de infantil para garantizar un uso adecuado de la música.

5.9.1 Síntesis de los principales resultados y averiguaciones obtenidas en relación a las consideraciones finales manifestadas por los profesores que han participado en el estudio

Finalmente la investigación nos ha permitido valorar las diferentes consideraciones que los profesores hacen sobre los temas tratados en el estudio desde un planteamiento abierto, complementando de este modo los hallazgos conseguidos. Los resultados obtenidos apuntaron una gran variedad de propuestas formuladas por los profesores relacionadas tanto con la formación musical del maestro en los estudios universitarios como con la práctica profesional a través de la música. Se exponen a continuación a modo de síntesis, las principales aportaciones en relación a esta cuestión.

1. Aportaciones realizadas por los profesores sobre la formación didáctico- musical en los estudios universitarios de maestro especialidad en educación infantil

- Fueron dos las consideraciones realizadas por los profesores en relación a los deficit formativos que dificultan el uso de la expresión musical en la educación infantil. Se presentan a continuación los resultados obtenidos ordenados de mayor a menor frecuencia de respuesta:
 - Carencias de formación de los profesores.
Esta consideración hace referencia a la falta de formación refiriéndose a ella como muy escasa, bastante pobre y deficiente. Además de hacer hincapié en esta idea, quisieron añadir que habían adquirido parte de la formación que en ese momento tenían, a través de su propia experiencia docente, a través de la participación en cursos diversos y a través de su propio trabajo individual.
 - Programas y contenidos inadecuados en la formación.
Los profesores insisten en denunciar claramente que la formación recibida se basa únicamente en la teoría de la música, ya sea de su historia o de su lenguaje sin apenas prácticas y con contenidos y programas inadecuados para el área de expresión artística y creatividad.
- Además, los profesores hicieron hincapié en cuatro propuestas para la mejora de la formación en el área de didáctica de la expresión musical. Se presentan a continuación los resultados obtenidos ordenados de mayor a menor frecuencia de respuesta:
 - Una formación práctica y aplicada.
Los profesores manifiestan una verdadera necesidad de que la formación musical que se reciba en los centros de formación sea eminentemente práctica y aplicada, esto es, adquirir el aprendizaje del lenguaje musical a través de la vía procedimental donde el principio de actividad esté en todo el proceso y orientado para trabajar la expresión musical en centros de educación infantil como jardines de infancia, escuelas o campamentos.
 - Una formación especializada.
Adecuada por lo tanto al área de didáctica de la expresión musical y que permita la capacitación docente para poder intervenir en la educación infantil.

- Un aumento del número de horas de formación.
Los profesores entienden que más horas significa mejor formación, no solo para conocer y entender la música y saber aplicarla en el aula de infantil, sino también para a través de ella hacer comprender al niño el mundo que le rodea lo que le conectaría con otras áreas del currículum.
- Una mayor importancia a la formación musical.
En esta última propuesta los profesores manifiestan la necesidad de que la formación musical sea una parte esencial de la formación integral del maestro especialista en la educación infantil.

2. Aportaciones realizadas por los profesores sobre la práctica profesional en el aula de educación infantil a través de la música

Fueron cinco las consideraciones realizadas por los profesores para la mejora del uso de la música y su educación en la práctica educativa. Se presentan a continuación ordenadas de mayor a menor frecuencia de respuesta:

- Necesidad del especialista de educación musical como responsable, coordinador o asesor de la educación musical del grupo de niños de infantil.
Es sin lugar a dudas la consideración que los profesores hacen referencia más frecuentemente. No solo demandan su presencia como figura imprescindible en el desarrollo de la actividad musical sino que además proponen otras posibles intervenciones como son el compartir con el tutor de infantil la formación musical del grupo o el asesorar al tutor en la enseñanza de la música. Insisten en que esta figura es básica y esencial para que los niños tengan una adecuada formación musical ya que muchos de los tutores carecen de una preparación didáctico-musical elemental.
- Más tiempo dedicado al desarrollo de la expresión musical.
Esta es también una medida decisiva para la implementación del currículum de música en el aula. Proponen incluso que llegue a equipararse con el tiempo que en algunos centros emplean para la enseñanza del inglés en esta etapa.
- Valorar de manera adecuada la formación musical en la educación de los niños.
Piden situar la educación musical en el lugar de importancia que le corresponde al atribuirle un gran valor educativo: se ponen en marcha procesos personales de sensación, expresión y percepción a través de experiencias musicales, se fomenta la interdisciplinariedad de otras áreas y permite descubrir al niño el mundo que le rodea desde la emoción y la felicidad.
- Oferta de cursos, talleres y proyectos educativos especializados sobre la implementación del currículum de música en la educación infantil. Insisten en que cualquiera de estas modalidades formativas debe centrarse en el aprendizaje del uso de la expresión musical en el aula de la educación infantil.
- Necesidad de material didáctico de apoyo. Atribuyen gran importancia poder disponer de materiales didácticos de calidad y ajustados a la edad de infantil para garantizar un uso adecuado de la música, observándose una necesidad urgente de ayuda, de asesoramiento y de apoyo a la hora de aplicar el currículum de música.

CAPÍTULO VI

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS DE LAS PRACTICAS EDUCATIVAS

Capítulo VI: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS DE LAS PRACTICAS EDUCATIVAS

Vamos a presentar ahora la descripción y análisis de los datos obtenidos en la modalidad de investigación “análisis de prácticas” (de carácter eminentemente cualitativo), intentando dar respuesta al último objetivo específico del estudio. Analizaremos por un lado, las entrevistas con los coordinadores de educación infantil de los centros educativos seleccionados por su calidad educativa de la ciudad de Lugo y de la ciudad inglesa de Salisbury y por otro, el desarrollo de las prácticas de música registradas en sus aulas. Finalmente se incluye a modo de síntesis los principales resultados y averiguaciones con relación al objetivo planteado.

6.1 Descripción de los centros educativos, profesores y niños que han participado en el estudio

Para comenzar este apartado vamos a presentar algunos de los datos más relevantes que caracterizan a los centros educativos donde se han realizado el análisis de prácticas y que constituyen la muestra real de nuestra investigación.

Los centros que integran la muestra del estudio están situados geográficamente en dos países de la Unión Europea: España y el Reino Unido. En lo que se refiere al contexto en el que se ubican dichos centros tres están situados en uno de los principales núcleos urbanos de la Comunidad Autónoma Gallega, en la ciudad de Lugo y otros tres están situados en uno de los principales núcleos urbanos del condado de Wiltshire en la ciudad de Salisbury.

Ciudad de Lugo	Ciudad de Salisbury
Centro de Enseñanza Infantil y Primaria Anexa	Colegio Greentrees Primary School
Centro Educativo Galén	Colegio St. Andrew's Primary School
Centro Fingoi	Colegio La Retraite Swan

Cuadro 6.1 – Ubicación de los centros estudiados

La tabla que se presenta a continuación describe entre las características de dichos centros aquellas que hacen referencia a la ideología, rango de edades, número de alumnos y titularidad, observándose así que todos son: laicos, mixtos, imparten enseñanzas de los 3 a los 6 años (Educación Infantil) en los centros de Lugo y de los 4 a los 7 años (Recepción Year y Key Stage 1) en los centros de Salisbury. En lo que se refiere a la titularidad hemos establecido 2 grupos: públicos y privados intentando que la distribución de la muestra fuera lo más equilibrada posible.

CENTROS	CARACTERISTICAS				
CEIP Anexa	Laico	Mixto	3-12 años	175 alumnos	Público
Centro Educativo Galén	Laico	Mixto	3-18 años	280 alumnos	Privado
Colegio Fingoi	Laico	Mixto	3-18 años	328 alumnos	Privado
Colegio Greentrees	Laico	Mixto	4-11 años	205 alumnos	Público
Colegio St. Andrew's	Laico	Mixto	4-11 años	146 alumnos	Público
Colegio La Retraite Swan	Laico	Mixto	2-16 años	343 alumnos	Privado

Tabla 6.1 – Características de los centros estudiados

Nos hemos interesado sobre todo por conocer los rasgos destacados de cada centro relacionados con la educación infantil y musical que seguidamente mostramos:

CEIP Anexa

Es uno de los colegios más destacados y conocidos de la ciudad de Lugo por su personalización de la docencia y su alta exigencia académica.

Con más de 50 años de experiencia, el centro apuesta por enseñar principios democráticos, de tolerancia y respeto a todo tipo de creencias. Está situado muy próximo al casco histórico de la ciudad, en una de las zonas más pobladas. Cuenta con alumnos procedentes de diferentes estamentos sociales y culturales.

Con respecto a la enseñanza de la música, los niños de educación infantil no reciben clases del profesor especialista en música, éste únicamente se encarga de los alumnos de educación primaria. Sobresale, sin embargo, la importancia que las profesoras de educación infantil conceden a la formación musical, por ello participan en un grupo de trabajo estable con la intención de mejorar el conocimiento de la misma.

No existe un aula específica de música. El centro, que comparte edificio con la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado, presenta deficiencias físicas y escasez de espacios, lo que ha provocado que el local habilitado para la enseñanza de la música en primaria sea muy poco adecuado. Sus recursos musicales son muy escasos. Esta circunstancia obliga a que las actividades y prácticas musicales se realicen en las propias aulas destinadas a la educación infantil sin apenas recursos musicales.

Como rasgo destacado decir, que la excelente profesionalidad de su profesorado queda patente en los buenos resultados musicales de los niños y en el gusto y disfrute que manifiestan en las prácticas musicales. (Fotografía del centro en anexo 2.1).

Centro Educativo Galén

Este centro es una comunidad educativa en la que padres, alumnos y docentes trabajan en colaboración. Nace de la iniciativa de personas profundamente implicadas en la enseñanza, profesorado de amplia experiencia, altamente motivado y de padres en busca de una respuesta educativa diferente.

La ubicación del centro, próxima al núcleo urbano de Lugo y a una zona protegida de interés natural del río Miño, garantiza el desarrollo de una educación en contacto con el medio natural y urbano. Cuentan con un huerto escolar, una estación meteorológica, un aula de naturaleza, un portal educativo constantemente actualizado y de una Escuela de Música.

Sobresale la importancia que el centro concede a la música en la etapa de educación infantil. Tienen un profesor especialista en música 1 hora a la semana. Disponen de un aula específica de música muy luminosa y excelentemente dotada donde realizan las actividades y las prácticas musicales con el profesor especialista. Los niños tienen la posibilidad de tocar una gran variedad de instrumentos de música. La Escuela de Música ofrece a los niños de 3 a 8 años las siguientes actividades extraescolares: música y movimiento y práctica instrumental (individual de piano, cuerda, guitarra, ..). Todos los años el centro organiza actividades musicales en las que

intervienen los propios alumnos y también músicos invitados especialmente para estos eventos.

Se comprueba, por lo tanto, que la música y su educación constituye uno de los pilares del ideario del centro. (Fotografía del centro en anexo 2.2).

Colegio Fingoi

Preparar a los estudiantes para la vida es uno de los principios de este centro. Con su excelente ratio (1/8) asegura una educación personalizada y adecuada a cada alumno. Cuenta con unas magníficas instalaciones donde desarrollar actividades variadas – tiene un jardín botánico, una estación meteorológica y un Centro de Música y Arte.

Las aulas son aulas materia y por ello sus alumnos cambian de lugar en función de las asignaturas impartidas con el fin de fomentar el autoaprendizaje. Otro aspecto muy importante que buscan es el de incrementar la autoestima de los niños.

Las clases específicas de educación musical para esta etapa se desarrollan en las aulas del “Centro de Música Fingoi”, unas instalaciones propias situadas dentro del recinto escolar. Disponer, como en este centro, de aulas específicas de educación musical favorece el uso de recursos musicales y es un elemento básico para la integración de la enseñanza musical en esta etapa.

Los niños de 2 a 6 años tienen dos horas a la semana de clases con profesores especialistas de música. Además se puede decir que los niños de esta etapa mantienen con su tutora un contacto permanente con la música en su día a día en el aula. La música juega un papel muy especial en el periodo de adaptación, en los ritos y rutinas de la vida cotidiana (aseo, descanso, comida) y en el desarrollo emocional y social del niño.

Realizan frecuentes “salidas” a sus plazas, monumentos, museos y salas de exposiciones y participan en espectáculos teatrales y conciertos didácticos.

En su programación de centro tienen establecidos eventos musicales como conciertos y audiciones de música clásica, audiciones de gaita, conciertos en navidad y audiciones didácticas de jazz.

Finalmente destacar que la música y su educación ocupan un papel muy destacado en la vida del centro. (Fotografía del centro en anexo 2.3).

Greentrees Primary School

Es un centro educativo de reciente creación (se inauguró en septiembre de 2002). Ubicado en una zona residencial a las afueras de Salisbury el colegio goza de un diseño arquitectónico muy atractivo y funcional mezclando la modernidad con la utilización de materiales que empastan perfectamente con los edificios de su entorno.

Dentro del ideario del colegio se encuentra el objetivo de fomentar una tolerancia cultural completa y el pleno respeto hacia la diversidad de los individuos. El colegio quiere que los niños sean buenos ciudadanos, respetuosos con su comunidad, con su entorno y que se vean capaces de afrontar y de resolver los problemas que les vaya apareciendo a lo largo de sus vidas.

Sobresale la importancia que conceden al uso y conocimiento de las nuevas tecnologías de la información TIC, para ello gozan de un aula específica muy amplia con 30 ordenadores todos ellos conectados en banda ancha a internet, de una gran pizarra interactiva y de un proyector digital para todo tipo de proyecciones temáticas.

Del último “*informe de inspección*” elaborado por el organismo OFSTED destacamos los siguientes puntos:

- *La calidad de la educación proporcionada por el centro es muy buena. Han implementado un currículum muy innovador en donde se observa una clara identificación con el mismo por parte de su profesorado.*
- *La provisión en la etapa de Foundation Stage (Reception Year) es muy buena.*
- *La formación en la asignatura del desarrollo personal, social y emocional es excelente.*
- *Los recursos para la enseñanza de la música son muy buenos.*

Este centro no dispone de profesor especialista en música pero las actividades musicales se sustentan en un material didáctico novedoso, muy bien diseñado y planificado y con una dotación de instrumentos musicales muy completa.

No existe un aula específica de música, las actividades y prácticas musicales se realizan en las propias aulas para esta etapa que son muy amplias y luminosas.

Los niños tienen la posibilidad de tocar instrumentos de música y para ello el colegio junto con los padres llevan a cabo la contratación de profesores especialistas e instrumentistas.

Todos los años el colegio organiza actividades musicales en las que se invitan a músicos y grupos de todo tipo y procedencia. (Fotografía del centro en anexo 2.4).

St. Andrew's Primary School

Ubicado a la salida de la ciudad de Salisbury es un centro educativo no muy grande que se encuentra rodeado de unas zonas verdes impresionantes y amplias a las que los alumnos pueden acceder en los recreos.

El principio fundamental que rige el ideario del centro es el de la amistad entre todos, niños, profesores, padres y el resto de personas que forman parte de la comunidad educativa. Entre los principales objetivos está el de crear un ambiente alegre que estimule un aprendizaje de forma natural y efectiva, alentando a la comunidad educativa para que trabajen todos juntos. Hay que conseguir que cada niño se sienta seguro y feliz en el colegio.

Del último “*informe de inspección*” elaborado por el organismo OFSTED destacamos los siguientes puntos:

- *La dirección del colegio es muy buena. Su directora realiza una labor muy importante tanto a nivel organizativo como de enseñanza. Se encarga de la enseñanza musical en Key Stage 2 pero también colabora de forma muy estrecha con los demás profesores no especialistas en música.*
- *La calidad de la enseñanza en líneas generales es buena y especialmente muy buena en Reception Year (4-5 años). Se constata que los niños van contentos al colegio, las actividades están muy bien planificadas y orientadas a objetivos de aprendizajes claros y alcanzables. Los métodos de enseñanza son muy buenos y novedosos y el profesorado está plenamente identificado en su labor docente.*
- *La educación musical de la escuela ofrece unas amplias oportunidades de actividades extracurriculares. Los niños pueden aprender a tocar la flauta, el clarinete, el violín, ...*
- *El progreso en música, incluso para alumnos con especiales necesidades es satisfactorio en Key Stage 1 y muy bueno en Key Stage 2. En Key Stage 1 los alumnos cantan un amplio repertorio de canciones de memoria con un control muy satisfactorio del tono, de la dinámica y de la respiración. También cantan modelos musicales de oído, palmeando y haciendo uso de instrumentos de pequeña percusión sin tono los cuales los identifican perfectamente. Se les proporciona muchas oportunidades para que ensayen sus composiciones musicales y las puedan posteriormente interpretar ante grandes audiencias como ocurre en los conciertos escolares que tienen lugar en Navidades, al final del curso escolar o en las salas del ayuntamiento.*
- *La enseñanza musical que ya fue identificada como una característica diferenciadora e importante de este colegio en un informe anterior, en este último comprobamos que se consolida plenamente y que incluso va mejorando.*

Según el anterior informe podemos considerar a este colegio público como un referente de educación musical en las etapas de 4 a 11 años. (Fotografía del centro en anexo 2.5).

La Retraite Swan

El colegio está formado por 2 edificios, uno principal construido a finales del siglo XIX, de gran belleza arquitectónica, con unos interiores perfectamente remodelados y adecuados a la actividad docente y de otro edificio anexo de construcción mucho más reciente. Frente al edificio principal existe una gran zona verde destinada al área de recreo y de deportes, en ella los alumnos pueden practicar: atletismo, rugby, tenis, etc..

Entre las actividades que ofrece el centro se encuentran la música instrumental, una orquesta, arte, teatro y fotografía.

La dirección del centro considera que unos de sus principales objetivos es el de ofrecer a sus alumnos una formación completa tanto a nivel académico como personal inculcando para ello los sentidos de respeto, esfuerzo y responsabilidad.

Del último “*informe de inspección*” elaborado por el organismo OFSTED destacamos los siguientes puntos:

- *Los resultados obtenidos en los exámenes estatales están claramente por encima de los que se obtienen en los colegios públicos y son comparables a los que se obtienen por regla general en colegios privados.*
- *El colegio consigue un ambiente de disciplina y respeto en todo su alumnado.*
- *Se da una gran importancia al aprendizaje personalizado a través de clases de tamaño reducido.*
- *La formación en los primeros años (de 3 a 5) es muy buena. El profesorado está plenamente identificado con su labor docente.*
- *La enseñanza de la música es excelente. El currículum de música en todas las etapas es amplio, bien diseñado, estructurado y ajustado a las capacidades reales de los niños. Las actividades musicales son muy variadas, favoreciéndose el aprendizaje, la participación y disfrute de todos los alumnos. El profesor especialista realiza una labor muy brillante.*

Según el anterior informe podemos considerar a este colegio privado como un auténtico modelo de educación musical para las etapas de Foundation Stage (Reception Year) y Key Stage 1. (Fotografía del centro en anexo 2.6).

Hasta aquí se han presentado algunas de las características más relevantes de los centros educativos donde se ha realizado esta parte de la investigación. A continuación vamos a presentar también algunos de los datos que más pueden interesar sobre los profesores con los que se realizó la entrevista y las prácticas reales de aula.

Detalle de los profesores a los que se realizó la entrevista		
	Lugo	Salisbury
Coordinador de Educación Infantil Especialista en Educación Infantil / Reception Year - Key Stage 1	3	2
Responsable de la Educación Musical Especialista en Educación Musical	-	1
Nº total de profesores entrevistados = 6		

Tabla 6.2 – Función, formación y número de los profesores a los que se realizó la entrevista

Detalle de los profesores que han participado en las prácticas de aula		
	Lugo	Salisbury
Tutor de aula Especialista en Educación Infantil / Reception Year - Key Stage 1	6	4
Responsable de Educación Musical Especialista en Educación Musical	2	1
Nº total de profesores en las prácticas = 13		

Tabla 6.3 – Función, formación y número de los profesores que han participado en las prácticas de aula

Como puede observarse en las tablas anteriores, los profesores entrevistados en los centros seleccionados de Lugo fueron 3, uno en cada centro estudiado. Las tres entrevistas son coordinadoras y especialistas de educación infantil. Es importante hacer notar que las tres participaron en las prácticas de aula.

Si atendemos a los profesores que han participado en las prácticas vemos que en Lugo son 8, mujeres en su totalidad. De ellas, 6 son tutoras de aula y por lo tanto especialistas en educación infantil y 2 son responsables de la educación musical y también especialistas en educación musical.

En los centros seleccionados de Salisbury, los profesores entrevistados fueron 3, uno en cada centro estudiado. De ellos 2 son responsables en las etapas de Foundation Stage y Key Stage 1 y el tercero es responsable de la educación musical de todas las etapas. Además es preciso puntualizar que la profesora entrevistada en el colegio público St. Andrew's es también la directora del centro y que el profesor entrevistado en el colegio privado La Retraite Swan fue el profesor que realizó las prácticas en su aula para que las pudiéramos observar y analizar. Los profesores que participaron en la parte de las prácticas de aula fueron 5 (4 mujeres y 1 hombre), en concreto 4 son tutores de aula y 1 es responsable de la educación musical de la etapa y especialista en Educación Musical.

Nos vamos a centrar ahora en algunos aspectos generales relativos a los niños con los que se realizó las prácticas y a las propias prácticas docentes desarrolladas por estos profesores en las aulas de los centros seleccionados de Lugo y de Salisbury intentando dar una visión lo más completa posible del estudio.

Detalle de los niños y de las prácticas docentes observadas en los centros educativos seleccionados en Lugo						
	Observación	Aula	Nº Alumnos	Nº prácticas	Duración	Espacio utilizado
CEIP Anexa	7/11/2005	3 años	25	1	20'	Aula Ed. Inf. 3 años
	9/11/2005	4 años	22	1	20'	Aula Ed. Inf. 4 años
	25/11/2005	5 años	25	1	20'	Aula Ed. Inf. 5 años
Centro Galén	15 y 18 /3/2005	3 años	12	2	20'	Aula Ed. Inf. 3 años
	16 y 17 /3/2005	4 años	19	2	20'	Aula Ed. Inf. 4 años
	14/3/2005	5 años	18	1	30	Aula Ed. Inf. 5 años
Centro Fingoi	8/4/2005	3 años	13 (grupo I)	1	30'	Aula de música
	4/4/2005	4 años	7 (grupo I)	1	30'	Aula de música
	5 y 6 /4/2005	5 años	13 (grupo I)	2	36'	Aula Ed. Inf. 5 años

Tabla 6.4 – Datos generales de los niños y de las prácticas docentes observadas en los centros educativos seleccionados de la ciudad de Lugo

Como muestra la tabla 6.4 los niños que han participado en el estudio pertenecían al segundo ciclo de la educación infantil que comprende las edades de 3 a 6 años. Señalar que en cada centro educativo el análisis se extiende a los diferentes niveles a los que corresponde el segundo ciclo de la educación infantil: 3, 4 y 5 años.

Un indicador importante del grado de relevancia que estos centros o instituciones educativas, públicas y privadas, conceden a la enseñanza de la música en esta etapa podría ser el número de alumnos que tenían los profesores bajo su responsabilidad en el momento de realizar las prácticas o clases de música. En el momento de la realización del estudio comprobamos como oscilan entre los 22 a los 25 los alumnos en el colegio de la Anexa y entre los 7 a los 19 alumnos en los colegios Galén y Fingoi. De esta manera podemos apreciar como el número de alumnos por grupo es mucho más elevado en el centro público que en los centros privados analizados. Además en el caso de Fingoi hay que señalar que las prácticas o clases musicales siempre se realizan con grupos de niños muy reducidos, desdoblándose los grupos siempre que es necesario. Concretamente, los niños que participaron en el estudio son un grupo de los 25 niños que hay en las aulas de 3, 4 y 5 años (grupo I de 3 años = 13 niños, grupo I de 4 años = 7 niños, grupo I de 5 años = 13 niños). Estos datos nos sugieren que el colegio Fingoi considera la enseñanza de la música sumamente importante en esta etapa educativa.

Con respecto al número de prácticas docentes observadas en los tres centros educativos de Lugo se han realizado un total de 12. De ellas 1/3 se realizaron en el colegio público Anexa y 2/3 en los colegios privados de Galén y Fingoi. La duración de cada práctica observada oscila entre los 20 y los 36 minutos.

En cuanto al espacio se puede decir que las prácticas se han desarrollado en dos: en las aulas de educación infantil correspondiente a los cursos observados de los tres centros (Anexa: aulas de 3, 4 y 5 años, Galén: aulas de 3, 4 y 5 años y Fingoi: aula de 5 años. Total = 7 aulas de educación infantil) y en el aula de música del colegio Fingoi. En este sentido hay que señalar que los profesores tutores que han participado en el estudio realizan sus prácticas musicales en el propio aula del curso al que tutorizan mientras que la profesora especialista en educación musical, concretamente la del colegio Fingoi, utiliza como espacio el aula de música del centro.

Detalle de los niños y de las prácticas docentes observadas en los centros educativos de Salisbury						
	Observación	Aula	Nº Alumnos	Nº prácticas	Duración	Espacio utilizado
Greentrees	18 y 19 /03/2005	5 años	22	2	30'	Aula de KS1, 5 años
St. Andrew's	19/3/2005	4 años	23	1	40'	Aula de RY, 4 años
	21 y 22 /03/2005	5 años	24	2	30'	Aula de KS1, 5 años
	21/3/2005	6 años	30	1	60'	Aula de FS, 6 años
La Retraite Swan	19/3/2005	4 años	14	1	40'	Aula de Música
	20/03/2005	5 años	9	2	40'	Aula de Música
	22/3/2005	6 años	12	1	40'	Aula de Música

Tabla 6.5 – Datos generales de los niños y de las prácticas docentes observadas en los centros educativos seleccionados de la ciudad de Salisbury

La tabla anterior presenta los datos generales de los centros educativos seleccionados de la ciudad de Salisbury que han participado en nuestro estudio en lo que se refiere a los niños y a las prácticas docentes. En este caso, el rango de edades con el que se ha trabajado se centra entre los 4 y los 6 años. Las etapas que cubren estas edades corresponden a Recepción Year (4-5 años) y a Key Stage 1 (5-7 años). Señalar que no tuvimos oportunidad de observar prácticas con niños de 3 años recogidos dentro de la etapa de Foundation Stage. Concretamente los centros de Greentrees y St. Andrew's no trabajan con este nivel educativo y en el caso de la Retraite Swan motivos, entre otros, de organización horaria del propio centro impidió registrar estas prácticas.

Como era de esperar, en el número de alumnos que participaron se observa dos realidades: grupos con 14 o menos alumnos y grupos con 22 o más alumnos que corresponden respectivamente al colegio privado de La Retraite Swan y a los colegios públicos de Greentrees Primary School y de St. Andrew's Primary School. En este sentido, y en función del número de niños por grupo, es el colegio La Retraite Swan el más destacado.

Con respecto a las prácticas registradas en estos centros señalar que han sido 9: 2/3 de ellas en los centros públicos de Greentrees y de St. Andrew's, y 1/3 restante en el centro privado La Retraite Swan. La duración de las mismas varía de los 30 a los 60 minutos en función del reparto horario para la clase de música establecido por cada uno de los tres centros.

Describir finalmente los dos espacios utilizados en estas prácticas: las aulas de Reception Year y Key Stage 1 en los colegios públicos de Greentrees y de St. Andrew's y el aula de Música en el colegio La Retraite Swan. La utilización de uno u otro espacio está en función del profesor que imparte la clase en ese comento. Al igual que en los

centros de Lugo, únicamente el profesor especialista en educación musical desarrolla la práctica en el aula de música.

Los datos anteriores nos permite afirmar que los centros, profesores y grupos de niños que han participado en nuestro estudio van a poder dar respuesta al objetivo específico perseguido en esta parte de la investigación. Ahora vamos a continuar con el análisis de los datos obtenidos esperando dar respuesta al objetivo específico de esta parte de la investigación.

6.2 Análisis de los datos que corresponden al objetivo específico VIII

“Obtener información sobre la presencia de la música y su educación en los centros de educación infantil seleccionados de la ciudad de Lugo y de la ciudad inglesa de Salisbury e identificar el enfoque y la cobertura de las prácticas musicales que los profesores desarrollan en las aulas.”

Vamos a indagar con el análisis cómo se desarrolla la música en cada uno de los tres centros seleccionados de Lugo y de Salisbury en función primero de las manifestaciones que los diferentes coordinadores de educación infantil realizan en las entrevistas y segundo de las prácticas musicales que los profesores desarrollan en las aulas.

En consecuencia, el análisis de los datos relacionados con este objetivo que se presenta a continuación se va a estructurar para cada centro educativo, en dos apartados:

I.- Entrevista con el coordinador de la educación infantil del centro.

II.- Desarrollo del plan de trabajo identificado en las prácticas musicales

Finalmente se incluye a modo de síntesis los principales hallazgos obtenidos en relación a este objetivo en cada uno de los centros analizados.

Presentaremos en primer lugar el estudio realizado en los centros educativos de Lugo y en segundo lugar en los centros educativos de Salisbury en el siguiente orden:

CEIP Anexa, Centro Educativo Galén y Centro Fingoi y posteriormente, Greentrees Primary School, St. Andrew’s Primary School y La Retraite Swan.

6.2.1 La música en las aulas de educación infantil del Centro de Enseñanza Infantil y Primaria Anexa. Lugo.

I. Entrevista con el coordinador de la educación infantil del centro

El desarrollo de los elementos básicos del currículum de música

La primera pregunta que se hace al coordinador dentro de esta sección tiene un carácter general:

¿Considera importante los profesores de esta etapa la enseñanza de la música en la educación infantil?

La coordinadora reconoce que para todo el profesorado de este centro parece de lo más importante: *“la enseñanza de la música es importantísima”, “si tuviera que valorar de 1 a 10 sin duda le daría un 10”, incluso piensan que resulta imprescindible “creo sinceramente que no debemos prescindir de ella.”*

Desde esta idea tan contundente la coordinadora la matiza de forma particular. Las ideas que más destacan en esta primera sección son las siguientes:

Consideran que la música no solo debe ser considerada importante en los centros escolares sino también en otras instituciones, comunidad y principalmente en la familia. *“Se le debe dar un gran valor tanto dentro de la escuela como fuera, sobre todo por la familia.”* Por otra parte, hay una percepción clara sobre el valor educativo y terapéutico de la música en estas edades, *“permite despertar y potenciar cualidades, globalizar multitud de aprendizajes, desarrollar todos sus sentidos ..., es una actividad que les proporciona bienestar físico y mental.”*

Piensan que es importante utilizarla siempre en las clases porque proporciona alegría y felicidad a todos, no solo a los niños, *“disfrutan tremendamente y yo también disfruto con ellos.”*

Muy interesante resulta la apreciación que hace sobre el papel que debe jugar la música en la educación infantil manifestando claramente que la música no es un fin en sí mismo sino un medio excelente para potenciar importantes aspectos humanos, *“no se trata de que los niños lleguen a ser grandes músicos sino que con la música se desarrollen como personas.”*

Con la segunda cuestión hemos querido conocer la valoración que hacen sobre la facilidad o dificultad en la aplicación del currículum de música en sus aulas.

Existe una consideración fuerte de la gran dificultad para desarrollar el currículum de música en sus aulas, *“en el caso de nuestras aulas es muy muy difícil, tenemos muchos problemas a la hora de trabajar la música en el aula y por eso la usamos muy poco.”*

Permaneciendo dentro de esta cuestión la entrevistada entra en valoraciones más particulares que permiten extraer las siguientes consideraciones:

La ausencia de un especialista en educación musical en esta etapa impide desarrollar plenamente el currículum de música usando únicamente en el aula procedimientos musicales fáciles de aplicar, *“aquí no hay un especialista en educación*

musical que trabaje la música como tal con estos niños, simplemente nosotras intentamos introducirles en el mundo de la música y del movimiento corporal como si de un juego se tratase.”

El número excesivo de niños por aula (25) y los deficientes recursos y medios musicales que presenta el centro (carencia de aula específica para la educación musical, falta de materiales para realizar actividades musicales) dificultan el desarrollo de la música, *“como verás tenemos aulas con veinticinco niños, con veinticinco niños en el aula es que es imposible, además ya ves que aquí no hay espacio, y el material es inexistente. Esto no permite organizar grandes actividades ¡y es una pena!. Como no disponemos de un aula específica para música utilizamos mucho instrumentos sencillos como el pandero y material sencillo como conchas de vieiras, botes de garbanzos ..., el centro no cuenta con grandes apoyos económicos.”*

El cumplimiento del programa para la lecto-escritura establecido y el tiempo empleado en esta exigencia provoca una desatención de otras áreas educativas. *“Ahora a los cinco años nos piden un programa que hay que cumplir, nos piden unos conocimientos por parte de los niños para que no encuentren grandes obstáculos en Primaria, trabajamos duro lo básico, y así las mañanas se quedan en nada. Aquí lo importante es leer y escribir, te tienes que ceñir a eso, la lectura te quita mucho tiempo, no se pueden hacer muchas cosas ¡es imposible!.”*

Las carencias de formación didáctico-musical que manifiestan explica también en parte las dificultades que presenta la implementación del currículum de música, *“yo creo que en general, usamos poco la música porque no tenemos una metodología clara de cómo enseñarla. La formación musical que nosotras recibimos en Magisterio no es suficiente. Cuando hicimos la carrera teníamos en 2º y en 3º y aprendimos a tocar la flauta y escuchábamos música clásica, pero nada encaminado o dirigido hacia los niños pequeños, así te cuesta utilizarla en las clases ...”*

La tercera cuestión que se propone es sobre la planificación o no de los contenidos y prácticas musicales que se van a desarrollar en el curso. La profesora declara abiertamente que no la realizan apuntando a la falta de formación musical del profesorado y a la ausencia de un especialista en educación musical como las razones fundamentales. Consideran que al igual que les ocurre a muchos profesores de esta etapa, no se sienten preparados para programar la música adecuadamente en este nivel. *“Como tal no, nosotras al igual que muchos profesionales de esta etapa no estamos preparados para realizar esto, ni tan siquiera mínimamente preparados. Además creemos que esta es una tarea del especialista en educación musical que es el que está verdaderamente preparado para ello.”*

Además de confirmarnos que no hay un diseño previo para el desarrollo de la música para la etapa nos dio a conocer como integran la música en sus prácticas educativas:

- Realizan los apartados de contenido musical que proponen las unidades didácticas.

- Trabajan la educación auditiva – entendiendo por ella aprender a escuchar a los demás, desarrollar la atención y comprender el sonido – respetando turnos para hablar, exigiendo atención en la escucha de cuentos y discriminando algunos sonidos de animales, de la naturaleza y del cuerpo humano.
- Trabajan la educación rítmica caminando, usando retahílas.
- Trabajan la educación vocal con canciones tradicionales y cuentos utilizando registros de voz.
- Relacionan la música con otras áreas como la psicomotricidad.
- No establecen un tiempo en la programación semanal para la expresión musical *“nos ocupamos de ella cuando creemos que es oportuno y en momentos aislados, pero podemos dedicar como una hora a la semana.”*

Las opiniones manifestadas hasta aquí han puesto de manifiesto que la música participa o refuerza otras áreas como la narración y pre-lectura, el conocimiento del medio natural y el conocimiento del medio social y que no trabajan propiamente contenidos musicales como por ejemplo diferenciar agudo-grave, mantener el pulso, tocar ajustado. Consideran que esta es una tarea propia del especialista de educación musical y se lamentan de esta ausencia en las aulas, *“el especialista en educación musical es imprescindible ya que lo que nosotras trabajamos resulta totalmente insuficiente.”* El tiempo empleado en las aulas para la música es insuficiente para las profesoras.

Finalmente el análisis ha puesto de manifiesto que no se realiza ningún tipo de evaluación musical y de registro de progresos a los alumnos y que no la consideran importante teniendo en cuenta la presencia que en sus aulas tiene la música como contenido formativo y de tarea no programada, *“realmente no lo vemos necesario debido a los pocos conceptos que aprenden sobre esta materia aunque si hubiera programación específica si que sería necesario una evaluación de los contenidos musicales.”*

Para terminar esta sección podemos decir que del análisis se observa en conjunto una situación bastante precaria en la implementación del currículum de música.

La ayuda de la música a los niños con necesidades especiales y el uso de las TIC para la enseñanza-aprendizaje de la música

En lo que se refiere a la percepción de los profesores de este centro sobre la ayuda que puede suponer la música a estos niños y como organizan esta cuestión en sus aulas, decir que la perciben útil y positiva para promover la expresión, la relajación y como herramienta efectiva para llevar a todo el grupo a la calma. Señala no poder darnos más información al respecto al no tener ningún niño en esa situación. *“En estos momentos no tenemos ningún niño que presente necesidades especiales pero en los años de experiencia si que he notado que a estos niños la música les influye especialmente. Estamos convencidas de que la música puede ser una gran ayuda ...”*

En cuanto al uso de las TIC dejan constancia del gran valor educativo que les atribuyen. *“El uso de las TIC es muy importante en todas las etapas educativas pues te preparan para un futuro.”* Ponen de manifiesto la ausencia de material de tipo informático como ordenadores en todas las aulas de educación infantil y comentan que la idea de usar las TIC en sus aulas para la enseñanza-aprendizaje de la música no la ven factible a corto plazo, *“lo vemos francamente lejano e incluso de ciencia ficción.”*

La formación en música y su didáctica de los maestros especialistas en educación infantil

La tercera y última sección de la entrevista trata de dar respuesta a tres cuestiones básicas. En primer lugar conocer las valoraciones de las profesoras del centro sobre si la formación en didáctica de la música que recibe un estudiante le permite desarrollar la enseñanza de la música cuando se incorpora al trabajo en este nivel. La coordinadora deja constancia de que en general los estudiantes de educación infantil no reciben una preparación adecuada para la integración de la música en la enseñanza. *“Deberían tener una mejor preparación pues en muchos casos nos encontramos que cuando vienen ha realizar prácticas escolares al centro los alumnos de tercer curso se encuentran muy perdidos. En los tiempos en que estamos deberían tener una formación superior.”*

Consideran la formación especialmente deficiente en el uso didáctico de la música. *“La formación que se les da es muy deficiente sobre todo en lo que se refiere a metodología para trabajar la música en las aulas, no se les prepara para trabajar con estas edades.”*

En este sentido concluimos señalando que para las profesoras la formación que reciben los estudiantes de educación infantil en las universidades no es la adecuada, presentando carencias importantes para la integración de la música en la enseñanza. Además consideran esta formación especialmente deficiente en el uso didáctico de la música.

En segundo lugar hemos querido conocer las propuestas para la mejora de esta formación musical. Centrándonos en las consideraciones que han hecho al respecto destacamos cuatro apuntes básicos:

- Una formación práctica, *“ante todo la formación debe ser práctica, muy práctica. Cuando nosotras estudiamos magisterio las asignaturas eran teoría y solfeo, a la hora de ponerte delante de los niños esto no sirve de nada.”*
- Una formación especializada, *“que esté dirigida a trabajar con niños de estas edades. Deberían recibir más pautas sobre la metodología, sobre cómo desarrollar una clase de música con estos niños.”*
- Una formación amplia, *“la música no solo son las canciones y la flauta, hay otras muchas cosas.”*
- Con mayor carga troncal, *“lo ideal sería que la música estuviera presente en los tres cursos de la especialidad y todo el curso.”*

De esta manera la coordinadora nos define con claridad las mejoras que creen más eficaces en la formación musical del maestro de educación infantil: una formación práctica, una formación especializada, una formación amplia y con una mayor carga troncal (y por lo tanto más tiempo para formarse.)

Por último, nos ha interesado preguntar a los profesores de los centros qué opinión tienen sobre la figura del especialista en educación musical en esta etapa educativa. Mostramos a continuación algunas de las opiniones textuales más interesantes:

“La consideramos necesaria e incluso imprescindible. Es fundamental ya que ha recibido una formación y unos estudios que se suponen adecuados para ello.”

“Aunque creemos que el generalista puede usar la música en su clase, sería conveniente que fuera el especialista en música el que enseñara las cuestiones más propiamente musicales como el ritmo, la melodía y que además guiara un poco al tutor para llevar la música al aula.”

“La esperanza que tenemos nosotras es que en unos años pongan a un especialista que trabaje al menos una hora a la semana con los niños.”

Las aportaciones realizadas por la coordinadora sobre esta figura ponen de manifiesto el alto valor que le otorgan y la necesidad de que además de desarrollar los contenidos propiamente musicales del currículum asuma la figura de coordinador de música en las aulas de educación infantil.

II.1 - Desarrollo del plan de trabajo identificado en las prácticas musicales en el CEIP Anexa. Lugo - Niños de 3 años - Educación Infantil



Fotografía nº 6.1 - Niños de 3 años de Educación Infantil en el transcurso de la clase observada. CEIP. Anexa. Lugo.

Tipo de Centro Educativo
Centro Público de Enseñanza
Día de la observación
7 de noviembre de 2005
Duración de la clase
20'
Profesora
Tutora del curso. No especialista en educación musical
Alumnos de la clase
25
Espacio
Aula de Educación Infantil - 3 años

Tabla nº 6.6 - Datos generales de la observación en CEIP Anexa. Niños de 3 años

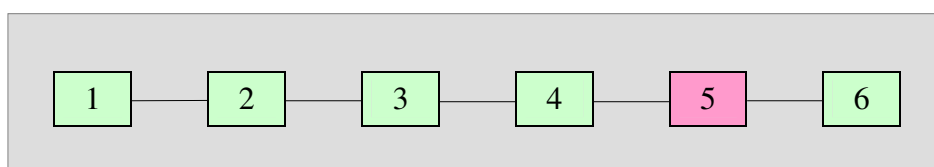
Sentido de la clase dentro del currículum de educación infantil

La clase observada desarrolla en los niños habilidades básicas para cantar. Se centra exclusivamente en el uso de la voz cantada y en cantar con otros niños.

En la clase observada los niños cantan acompañados y apoyados en todo momento por la voz cantada de la profesora. Los niños imitan los gestos que hace la profesora cuando cantan las canciones de *La abuela Merengüela*, *Garbancito* y *La tía Monicá*.

Los niños cantan tres canciones del repertorio infantil respondiendo a la letra con gestos.

La clase observada se centra en el contenido musical nº 5 Canciones populares infantiles de la Expresión Musical perteneciente al currículum de educación infantil de España. LOCE (MEC 2002).



1. Ruido, silencio y música 2. Las propiedades de la voz, de los objetos de uso cotidiano y de los instrumentos musicales 3. Discriminación de sonidos y ruidos de la vida diaria 4. Cualidades del sonido 5. Canciones populares infantiles, danzas, bailes y audiciones 6. Interés por participar en representaciones

Gráfica nº 6.1 - Sentido y ajuste de la clase observada en los contenidos musicales de la Expresión Musical del currículum de educación infantil de España. LOCE (MEC 2002)

Objetivos de aprendizaje

La finalidad de la clase es que los alumnos canten canciones con la conciencia de que se canta junto con otros niños.

Resultados del aprendizaje

- Los niños cantan canciones sencillas ayudados y conducidos por la profesora.
- Los niños experimentan en las canciones elementos como el pulso, el ritmo y el tono.

Elementos musicales trabajados

- Entonación: en el canto de las canciones.
- Elementos básicos de la canción: tales como el pulso, el ritmo, el tempo y el tono.
- Estructura simple: la frase, el verso (estrofa) y los coros (estribillo).

Recursos utilizados

- Recursos sonoros: voces, percusiones y gestos corporales.
- Estímulos: las canciones *La abuela Merengüela*, *Garbancito* y *La tía Monicá*.

Actividades de enseñanza identificadas

1 Cantar la canción de saludo *La abuela Merengüela*

Pedir atención a los niños mediante un recitado corto con gestos *abrimos los ojos*, los niños imitan a la profesora. Cantar la canción *La abuela Merengüela* y marcar el pulso de la canción con sus manos sobre la mesa al final de cada estrofa.

Tarea 1. Prestar atención recitando el verso *abrimos los ojos*

La profesora pide a los niños que permanezcan sentados en sus sillas y que presten atención a lo que ella va a hacer.

P: - Haber niños hacer lo que yo hago

*Abrimos los ojos
Cerramos la boca
Cruzamos los brazos
y escuchamos a la profe*

La profesora hace el gesto correspondiente en cada estrofa

An: - Los niños imitan los gestos de la profesora

P: - ¿Para escuchar a la profe que hay que hacer?

P - An – Repiten el verso.

Tarea 2. Cantar la canción *La abuela Merenguela* y marcar el pulso al final de cada estrofa

P: - Bueno niños estar atentos porque vamos a cantar la canción La abuela Merenguela

La profesora se sienta en una mesa junto con otros niños y comienza a cantar la canción, los niños se unen al canto. Marcan el pulso de la canción con sus manos sobre la mesa al final de cada estrofa.

*La abuela Merenguela,
gui,gui,gui
tiene un perrito,
tico, tico, ti
tiene un perrito, lairón,
lairón, lairón, lairón,
lairón*

La a buela Meren gue la gui gui gui tie ne un pe

rri to ti co ti co ti tie ne un pe rri to lai rón lai

ron lai rón, lai rón, lai rón, lai rón

Toda la clase canta las tres estrofas de la canción. (Ver anexos.)

2 Cantar la canción *Garbancito* para responder a la letra con gestos

La profesora pregunta a los niños quién quiere cantar la canción *Garbancito* sin esperar respuesta comienza a cantarla. Los niños se unen al canto de la profesora e imitan sus gestos. La profesora y los niños cantan la canción entera y muestran al mismo tiempo los movimientos de los dedos y de las manos para responder a la letra de la canción.

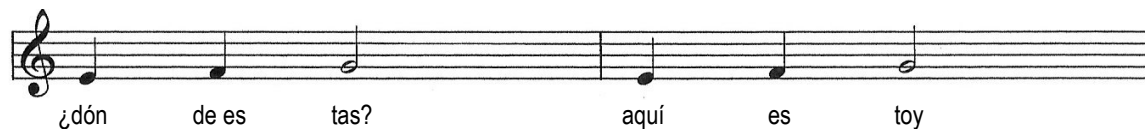
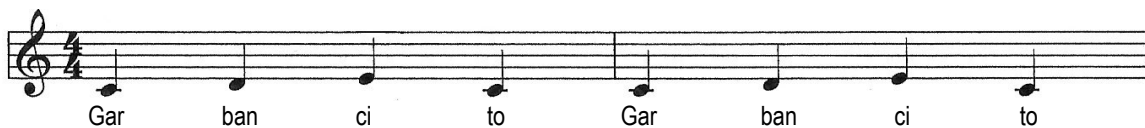
Tarea 3. Cantar la canción *Garbancito* e imitar los gestos de la profesora

La profesora se levanta de la silla y se coloca delante de los niños. Los niños permanecen sentados.

P: - Haber, ¿quién quiere cantar la canción de Garbancito?

La profesora canta sin esperar respuesta:

<i>Garbancito</i>	(mueve el dedo pulgar de la mano derecha)
<i>Garbancito</i>	
<i>¿dónde estás?</i>	(mueve el dedo pulgar de la mano derecha)
<i>aquí estoy</i>	(mueve el dedo pulgar de la mano izquierda)
<i>gusto en saludarte</i>	(gesto de saludos con el pulgar de ambas manos)
<i>gusto en saludarte</i>	
<i>ya me voy</i>	(la mano derecha se mueve hacia atrás)
<i>ya se va</i>	(la mano izquierda se mueve hacia atrás)





Se repite de nuevo la melodía hasta seis veces con diferente texto. Se hacen los mismos gestos con los demás dedos de la mano y para finalizar con toda la mano. (Ver anexos.)

3 Cantar la canción *La tía Monicá* para responder a la letra con gestos

La profesora comienza a cantar la canción y los niños se unen al canto imitando sus gestos. La profesora canta la canción y muestra al mismo tiempo los gestos para responder a la letra de la canción. Los niños imitan a la profesora.

Tarea 4. Cantar la canción *La tía Monicá* e imitar los gestos de la profesora

La profesora pide a los niños que se levanten y que se coloquen de pie al lado de su silla.

P: - Haber, cantamos todos

Tenemos una tía (marca el pulso con palmas)
la tía Monicá
que cuando va de compras
hacemos tralará

Así le hace el sombrero (gesto de mover el sombrero)
el sombrero le hace así
así le hace el sombrero
el sombrero le hace así

La clase intercala el resto de los versos con el estribillo. Interpretan los gestos, relacionados con el texto de la canción en las siete estrofas cantadas. (Ver anexos.)

Interacción profesora-alumnos

- La colocación del grupo de niños en el espacio de la clase dispersa la atención.
- La profesora conduce la actividad con voz en un volumen por encima a la de los niños.
- Los niños se unen al canto de la profesora e imitan los gestos que acompañan al canto.
- Los niños son disciplinados obedeciendo a la profesora en todo momento.
- Niños y profesora disfrutan cantando las canciones.
- La profesora felicita a los niños después de cada canción.

ESQUEMA DE TRABAJO IDENTIFICADO EN LA CLASE OBSERVADA: CEIP. Anexa. Lugo – Niños de 3 años		
Sentido de la clase dentro del currículum de música	Objetivos de aprendizaje	Resultados de aprendizaje
<p>Desarrolla en los niños habilidades básicas para cantar.</p> <p>Se centra exclusivamente en el uso de la voz cantada y en cantar con otros niños e imitar los gestos que hace la profesora cuando canta.</p> <p>Se ajusta en el contenido educativo <u>Canciones populares infantiles</u> del área de la Expresión Musical perteneciente al currículum de educación infantil.</p> <p>LOCE (MEC. 2002)</p>	<p>Cantar canciones con la conciencia de que se canta con otros niños.</p>	<p>Los niños cantan canciones sencillas ayudados y conducidos por la profesora.</p> <p>Los niños experimentan en las canciones elementos como el pulso, el ritmo y el tono.</p>
Actividades de enseñanza		Elementos trabajados
<p>1 - Cantar la canción <i>La abuela Merengüela</i></p> <p>Los niños fijan su atención recitando el verso <i>Abrimos los ojos</i>. Los niños cantan la canción siguiendo el canto de la profesora y marcan el pulso con sus manos sobre la mesa al final de cada estrofa. Tareas 1 – 2.</p> <p>2 - Cantar la canción <i>Garbancito</i> para responder a la letra con gestos</p> <p>Los niños cantan la canción siguiendo el canto de la profesora e imitan sus gestos. Tarea 3.</p> <p>3 - Cantar la canción <i>La tía Monicá</i> para responder a la letra con gestos</p> <p>Los niños cantan la canción siguiendo el canto de la profesora e imitan sus gestos. Tarea 4.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Entonación. - Elementos básicos de la canción: pulso, ritmo, tempo y tono. - Estructuras simples: frase, verso, coros.
		Recursos utilizados
		<p>Voces, percusiones y gestos corporales.</p> <p>Canciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>La abuela Merengüela</i> - <i>Garbancito</i> - <i>La tía Monicá</i>
		Interacción profesora-alumnos
		<ul style="list-style-type: none"> - La profesora conduce la actividad usando la voz. - Destaca la disciplina y el respeto mutuo. - Niños y profesora disfrutan cantando.

II.2 - Desarrollo del plan de trabajo identificado en las prácticas musicales en el CEIP Anexa. Lugo - Niños de 4 años - Educación Infantil



Fotografía nº 6.2 - Niños de 4 años de Educación Infantil en el transcurso de la clase observada.
CEIP. Anexa. Lugo.

Tipo de Centro Educativo
Centro Público de Enseñanza
Día de la observación
9 de noviembre de 2005
Duración de la clase
20'
Profesora
Tutora del curso. No especialista en educación musical
Alumnos de la clase
22
Espacio
Aula de Educación Infantil – 4 años

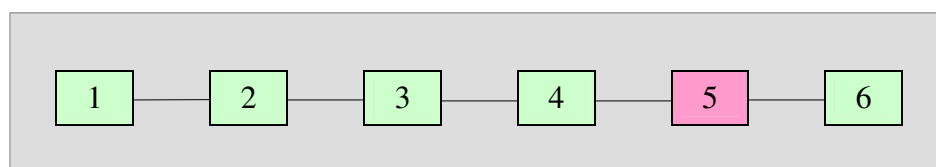
Tabla nº 6.7 - Datos generales de la observación en CEIP Anexa. Niños de 4 años

1.1 Sentido de la clase dentro del currículum de educación infantil

La clase observada desarrolla en los niños habilidades básicas para cantar. Se centra exclusivamente en el uso de la voz cantada y en cantar con otros niños.

Los niños alternan el canto individual y el canto en grupo en la canción “Yo me llamo”. Los niños cantan sin el apoyo vocal de la profesora, dejando que ellos canten solos. La clase contribuye a la memorización de modelos rítmico-melódicos cortos tales como la estrofa y el ostinato.

La clase observada se centra en el contenido musical nº 5 Canciones populares infantiles de la Expresión Musical perteneciente al currículum de educación infantil de España. LOCE (MEC 2002).



1. Ruido, silencio y música 2. Las propiedades de la voz, de los objetos de uso cotidiano y de los instrumentos musicales 3. Discriminación de sonidos y ruidos de la vida diaria 4. Cualidades del sonido 5. Canciones populares infantiles, danzas, bailes y audiciones 6. Interés por participar en representaciones

Gráfica nº 6.2 - Sentido y ajuste de la clase observada en los contenidos musicales de la Expresión Musical del currículum de educación infantil de España. LOCE (MEC 2002)

1.2 Objetivos de aprendizaje

La finalidad de la clase es que los alumnos canten canciones con la conciencia de que se canta junto con otros niños.

1.3 Resultados del aprendizaje

- Los niños cantan una canción sencilla de memoria.
- Los niños recuerdan modelos melódicos cortos.
- Los niños alternan el canto individual y el canto en grupo guiados por la profesora.

1.4 Elementos musicales trabajados

- Entonación: en el canto de la canción.
- Estructura simple: en los modelos rítmico-melódicos cortos tales como la estrofa y el ostinato.

1.5 Recursos utilizados

- Recursos sonoros: voces, percusiones y gestos corporales.
- Estímulos: la canción “Yo me llamo”

1.6 Actividades de enseñanza identificadas

- 1 Cantar la canción de saludo “Yo me llamo” para practicar el canto individual y de grupo

Colocar a los niños en el centro del aula formando dos filas de parejas enfrentadas. Cantar, cada niño, la primera y segunda estrofa de la canción ajustando el ritmo del nombre en el tono de la estrofa. El grupo contesta con un ostinato rítmico de la primera estrofa y rítmico-melódico a la segunda estrofa. Cuando realizan el segundo ostinato todos mueven los brazos sacudiéndolos hacia el lado derecho y hacia el lado izquierdo. Repetir el ejercicio hasta que todos los niños cantan su nombre.

Tarea 1. Cantar la canción “Yo me llamo” e identificar las frases individuales y de grupo

La profesora coloca a los niños formando dos filas mirándose unos a otros.

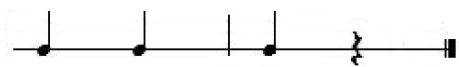
La profesora informa primero de lo que deben realizar y una vez que los niños han aprendido empieza el ejercicio.

Durante la práctica musical la profesora en todo momento va guiando y orientando a los niños ya que el ejercicio exige seguir un orden y una memorización.

Al: - Un niño canta la primera estrofa



An: - El grupo le responde con un ostinato rítmico con palmas.



Al: - El mismo niño canta ahora la segunda estrofa de la canción en la que dice su nombre señalando con el dedo al compañero que tiene enfrente.



An: - El grupo le responde con un ostinato rítmico-melódico sacudiendo los brazos hacia el lado derecho y hacia el lado izquierdo.



Se repite la siguiente estructura hasta que todos los niños dicen su nombre:

Primera estrofa individual – primer ostinato grupo – segunda estrofa individual – segundo ostinato grupo.

Cuando los niños cantan su nombre deben ajustar el ritmo del nombre en el tono de la estrofa.

1.7 Interacción profesora-alumnos

- La profesora durante toda la clase guía la actividad musical usando gestos y mímica.
- La profesora indica a los niños como deben cantar ocasionalmente.
- Destaca la disciplina de clase y el respeto mutuo entre los niños y la profesora.
- Los niños disfrutan interactuando con otros niños a través de la canción propuesta por la profesora.

ESQUEMA DE TRABAJO IDENTIFICADO EN LA CLASE OBSERVADA: CEIP. Anexa. Lugo – Niños de 4 años		
Sentido de la clase dentro del currículum de música	Objetivos de aprendizaje	Resultados de aprendizaje
<p>Desarrolla en los niños habilidades básicas para cantar.</p> <p>Se centra exclusivamente en el uso de la voz cantada y en cantar con otros niños.</p> <p>Se ajusta en el contenido educativo <u>Canciones populares infantiles</u> del área de la Expresión Musical perteneciente al currículum de educación infantil.</p> <p>LOCE (MEC. 2002)</p>	<p>Cantar con la conciencia de que se canta con otros niños.</p>	<p>Los niños cantan una canción sencilla de memoria.</p> <p>Los niños recuerdan modelos melódicos cortos.</p> <p>Los niños alternan el canto individual y el canto en grupo guiados por la profesora.</p>
Actividades de enseñanza		Elementos trabajados
<p>1 - Cantar la canción de saludo “Yo me llamo” para practicar el canto individual y de grupo</p> <p>Los niños cantan las estrofas de la canción ajustando el ritmo del nombre en el tono de la estrofa. El grupo contesta a estas intervenciones individuales con ostinatos rítmicos-melódicos.</p> <p>En el segundo ostinato todos los niños mueven los brazos hacia la derecha y hacia la izquierda.</p> <p>Los niños repiten el ejercicio hasta que todos cantan su nombre. Tarea 1.</p>		<p>- Entonación.</p> <p>- Estructuras simples: en modelos rítmico-melódicos cortos.</p>
		<p>Recursos utilizados</p> <p>Voces, percusiones y gestos corporales.</p> <p>Canción: “Yo me llamo”.</p>
		<p>Interacción profesora-alumnos</p> <p>- La profesora guía la actividad usando gestos y mímica.</p> <p>- Destaca la disciplina y el respeto mutuo.</p> <p>- Los niños disfrutan interactuando con otros niños.</p>

II.3 - Desarrollo del plan de trabajo identificado en las prácticas musicales en el CEIP Anexa. Lugo - Niños de 5 años - Educación Infantil



Fotografía nº 6.3 - Niños de 5 años de Educación Infantil en el transcurso de la clase observada. CEIP. Anexa. Lugo.

Tipo de Centro Educativo
Centro Público de Enseñanza
Día de la observación
25 de noviembre de 2005
Duración de la clase
25'
Profesora
Tutora del curso. No especialista en educación musical
Alumnos de la clase
25
Espacio
Aula de Educación Infantil – 5 años

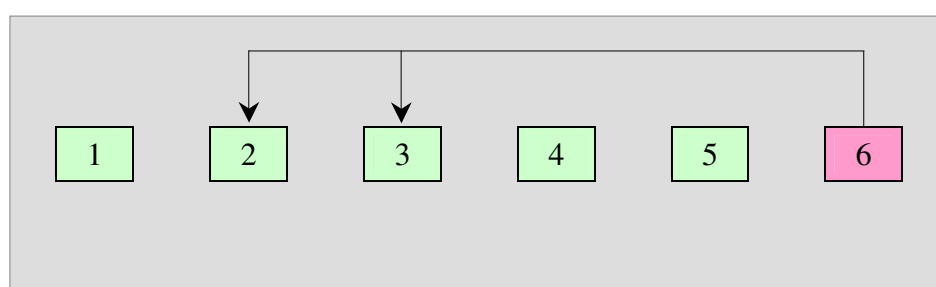
Tabla nº 6.8 - Datos generales de la observación en CEIP Anexa. Niños de 5 años

3.1 Sentido de la clase dentro del currículum de educación infantil

La clase observada desarrolla la capacidad de los niños para interpretar historias descriptivas cortas que combinan sonidos, palabras y escenificación. En la clase los niños utilizan una variedad de sonidos con sus voces, objetos sonoros de construcción propia, juguetes sonoros e instrumentos musicales para utilizarlos de forma expresiva en respuesta a la narración. Esto junto con el juego dramático utilizando marionetas les lleva a la creación de una actuación de la clase. Durante esta clase los niños combinan los sonidos de sus voces e instrumentos con el movimiento de las marionetas y con la narrativa que mantiene la profesora para conseguir la representación de la historia “O pequeno zapateiro”.

En esta clase los niños aprenden como se pueden utilizar los sonidos para describir cosas diferentes como por ejemplo, el agua, el viento y distintos animales. Utilizando esta capacidad de entendimiento y la narración como base crean los efectos sonoros, añaden el movimiento a la historia a través de una simple técnica de dramatización como son las marionetas de mano y ensayan con el objetivo de llevar a cabo una representación en la clase de la historia elegida.

La clase observada se ajusta en el contenido educativo nº 6 Interés e iniciativa para participar en representaciones del área de la Expresión Musical perteneciente al currículum de educación infantil de España. LOCE (MEC 2002). Conduce al contenido educativo nº 2 (propiedades sonoras de la voz, de los objetos de uso cotidiano y de los instrumentos musicales) y al contenido educativo nº 3 (discriminación de los sonidos). Tiene enlace directo con el desarrollo de la lengua gallega a través del uso de la narración de la historia y del folklore musical gallego a través del uso de la música tradicional. Desarrolla la capacidad de los niños para trabajar juntos en pequeños grupos, de forma individual mediante las intervenciones sonoras y de esta manera demostrar claramente como es la aportación de cada niño.



1. Ruido, silencio y música 2. Las propiedades de la voz, de los objetos de uso cotidiano y de los instrumentos musicales 3. Discriminación de sonidos y ruidos de la vida diaria 4. Cualidades del sonido 5. Canciones populares infantiles, danzas, bailes y audiciones 6. Interés por participar en representaciones

Gráfica nº 6.3 - Sentido y ajuste de la clase observada en los contenidos musicales de la Expresión Musical del currículum de educación infantil de España. LOCE (MEC 2002)

3.2 Objetivos de aprendizaje

La finalidad de la clase es que los alumnos combinen los sonidos, el movimiento de las marionetas y la narrativa de forma conjunta y expresiva.

3.3 Resultados del aprendizaje

- Los niños reconocen como los sonidos se utilizan y combinan para ilustrar una historia.
- Los niños utilizan la técnica de las marionetas de mano para describir lo que está sucediendo en la historia.
- Los niños utilizan sonidos con sus voces, juguetes sonoros e instrumentos musicales con cuidado en respuesta a la narración.

3.4 Elementos musicales trabajados

- Timbre: (claro-oscuro), trabajan este elemento identificando determinadas características de los personajes o elementos de la historia con instrumentos de construcción propia, objetos y juguetes sonoros e instrumentos de pequeña percusión que se encuentran en la clase. Cuando se refiere a los personajes utilizan las claves para el carpintero, el güiro para el leñador, la castañuela de mango para el zapatero, sonido de vacas para el agricultor, los panderos, tambores y voces para el gigante. Cuando se refiere a elementos de la naturaleza utiliza el chalco para el agua y el tubo armónico para el viento.

3.5 Recursos utilizados

- Recursos sonoros: CD's que contienen música del folklore gallego. Objetos sonoros contruidos por los niños como tambores para percutir, tambores de pellizco hechos con globos y tubo sonoro. Juguetes que producen sonidos de pájaros y vacas. Instrumentos de pequeña percusión de altura indeterminada que se encuentran en la clase: chalco, pandero cuadrado, claves, güiro, castañuela de mango.
- Estímulos: la historia "*O pequeno zapateiro*". Un escenario grande de madera con telones: tienen puertas que se convierten en frontón superior y en escenario por delante y que se abren para poder manejar las marionetas por detrás. Marionetas confeccionadas por la profesora.

3.6 Actividades de enseñanza identificadas

1 Identificar y repartir los elementos sonoros y dramáticos de la historia

O pequeno zapateiro

La profesora pide a algunos niños que cojan las marionetas de mango para colocarse detrás del escenario con los personajes de la historia: el zapatero, la mujer del zapatero, el leñador, el gigante, los vecinos del lugar.

La profesora reparte a continuación objetos sonoros e instrumentos de pequeña percusión a otros niños para hacer los efectos sonoros de la historia. Sentados, los niños colocan el instrumento encima de su mesa: chalco, castañuela de mango, claves, güiro, pandero, pequeños tambores, juguetes y diversos objetos sonoros. Los niños que se han quedado sin instrumento utilizan sus voces.

Tarea 1. Repartir a cada niño una marioneta o un objeto sonoro o instrumento para hacer los efectos sonoros de la historia.

P : - Vamos a hacer el cuento O pequeno zapateiro y para ello vamos a repartir las marionetas

La profesora va sacando de una caja marionetas de mango con los personajes de la historia. A su vez va preguntando a los niños quienes de ellos quieren interpretar a estos personajes. Una vez adjudicado el personaje, el niño se coloca con su marioneta detrás del escenario.

P : - ¿Quién es la mujer del zapatero?

A1: - Recoge la marioneta.

P : - ¿Quién es el zapatero?

A2: - Recoge la marioneta.

P : - ¿El carpintero?

A3: - Recoge la marioneta.

P : - Nos hace falta el leñador.

A4: - Recoge la marioneta.

P : - ¿Y el gigante?

A5: - Recoge la marioneta.

P : - ¿Los vecinos?

A6 – A7: - Recogen las marionetas.

P : - Vamos a repartir los instrumentos

La profesora reparte del mismo modo los objetos sonoros e instrumentos que hacen los efectos sonoros de la historia.

P : - ¿Cómo se llama esto?. Se llama chalco. ¿Quién hace de agua?. Brais ven.

La profesora da al niño el instrumento. El niño se sienta en su silla y coloca el instrumento encima de su mesa.

La profesora reparte de igual manera los demás instrumentos, los instrumentos de construcción propia y los juguetes sonoros que producen sonidos de pájaros y vacas.

Los que no tienen ningún instrumento hacen la voz del gigante.

2 Encajar los sonidos y la escenificación de las marionetas en la narración de *O pequeno zapateiro*

La profesora lleva a cabo la narración completa de la historia. La interpretación comienza y finaliza con música popular de Galicia. Los niños que están detrás del escenario de madera manejan las marionetas improvisando los movimientos de los personajes que van apareciendo en la narración.

Los niños que están sentados en las mesas responden con cuidado con sus voces y diversos objetos sonoros e instrumentos de pequeña percusión realizando los efectos sonoros de la historia.

Tarea 2. Ambientar la narración con música, efectos sonoros y dramatización de manera apropiada a cada escena o secuencia de la historia.

La profesora pone un CD con música del folklore de Galicia.

P : - Houbo unha vez un fermoso país, moi pequeniño, onde a auga dos rios corría limpa e clara, ...

A1 : - Toca brevemente el chalco

P : - os paxariños trinaban nos árbores cheos de ledicia

A2 : - Acciona varias veces un objeto con sonidos de pájaros

P : - e o vento sopraba suave

A3 : - gira con fuerza un tubo armónico

P : - Este era o país dun zapateiro moi xoven que traballaba no oficio que lle aprendera o seu pai ...

La narración de la historia continua hasta el final interactuando de la misma manera, (ver anexo). Se cierra la narración escuchando de nuevo la misma música.

3.7 Interacción profesora-alumnos

- Destaca el buen comportamiento de los niños y el respeto mutuo entre ellos.
- La profesora ayuda a algunos niños indicándoles el momento en el que deben intervenir con su instrumento
- Los niños y la profesora disfrutan interactuando.

ESQUEMA DE TRABAJO IDENTIFICADO EN LA CLASE OBSERVADA: CEIP. Anexa. Lugo – Niños de 5 años		
Sentido de la clase dentro del currículum de música	Objetivos de aprendizaje	Resultados de aprendizaje
<p>Desarrolla la capacidad de los niños para interpretar historias descriptivas cortas que combinan los sonidos de sus voces e instrumentos con el movimiento de las marionetas y con la narrativa.</p> <p>Se ajusta en el contenido educativo <u>Interés e iniciativa para participar en representaciones</u> del área de la Expresión Musical perteneciente al currículum de educación infantil. LOCE (MEC. 2002).</p>	<p>Experimentar como se combinan los sonidos, el movimiento de las marionetas y la narrativa de forma conjunta y expresiva.</p>	<p>Los niños reconocen como los sonidos se utilizan y combinan para ilustrar una historia.</p> <p>Los niños utilizan la técnica de las marionetas de mano para describir lo que está sucediendo en la historia.</p> <p>Los niños utilizan sonidos con sus voces, juguetes sonoros e instrumentos musicales con cuidado en respuesta a la narración.</p>
Actividades de enseñanza		Elementos trabajados
<p>1 – Identificar y repartir los elementos sonoros y dramáticos de la historia <i>O pequeno zapateiro</i></p> <p>La profesora reparte entre los niños las marionetas de mango y les pide que se coloquen detrás del escenario de madera con los personajes de la historia. Seguidamente la profesora reparte objetos sonoros e instrumentos de pequeña percusión a otros niños para hacer los efectos sonoros. Tarea 1.</p> <p>2 – Encajar los sonidos y la escenificación de las marionetas en la narración de <i>O pequeno zapateiro</i></p> <p>La profesora lleva a cabo la narración completa de la historia. La interpretación comienza y finaliza con música popular de Galicia. Los niños que están detrás del escenario de madera manejan las marionetas improvisando los movimientos de los personajes que van apareciendo en la narración. Los niños que están sentados en las mesas responden con cuidado con sus voces y diversos objetos sonoros e instrumentos de pequeña percusión realizando los efectos sonoros de la historia. Tarea 2.</p>		<p>- Timbre.</p>
		Recursos utilizados
		<p><u>Estímulos</u>: la historia <i>O pequeno zapateiro</i>. Un escenario grande de madera para la representación. Marionetas confeccionadas por la profesora.</p> <p><u>Fuente sonoras</u>: CD con música del folklore popular gallego. Objetos sonoros contruidos por los niños. Juguetes que producen sonidos. Instrumentos de pequeña percusión de altura indeterminada.</p>
		Interacción profesora-alumnos
		<p>Destaca el buen comportamiento de los niños y el respeto mutuo entre ellos.</p> <p>La profesora ayuda a algunos niños indicándoles el momento en el que deben intervenir con su instrumento</p> <p>Los niños y la profesora disfrutan interactuando.</p>

6.2.2 La música en las aulas de educación infantil del Centro Educativo Galén. Lugo.

I. Entrevista con el coordinador de la educación infantil del centro

El desarrollo de los elementos básicos del currículum de música

En una primera cuestión de introducción sobre la importancia de la música deducimos que la enseñanza de la música es para este centro uno de los pilares básicos en la etapa de educación infantil. Entienden que la música debe formar parte de la vida escolar de los niños y todo el profesorado del centro se halla involucrado en esta idea, concediéndole un extraordinario valor. *“En esta etapa primera comenzamos a edificar la educación musical y se sigue desarrollando en la Primaria evolucionando en la complejidad de los contenidos y procedimientos. En Galén la música canta y cuenta.”*

Consideran fácil la implementación de la música en la educación infantil si existe la figura del especialista en educación musical que guíe al tutor. En caso contrario lo perciben difícil al considerar muy escasa la formación en música que proporcionan los estudios universitarios. *“Es fácil si tienes un especialista experto que te asesore. El centro tiene la suerte de contar con una especialista que se encarga de coordinar la música en todas las aulas de infantil, si no es difícil pues la formación musical en la universidad no es muy amplia ya que materias de música no hay muchas, incluso escogiendo las optativas.”*

Una de las características que destacamos especialmente de nuestro estudio en relación a esta sección es que el diseño del currículum de música para la etapa de educación infantil es en este centro planificado por la especialista en educación musical. De tal manera que la implementación de la música tiene una doble orientación. Conjugando las aportaciones de la coordinadora desde ambas perspectivas se desprenden las siguientes conclusiones:

1. Por una parte, la expresión musical, como el resto de las áreas, se trabaja de forma globalizada y está presente en todos los momentos del día. En este sentido, destacamos lo siguiente:

- Forma parte de las rutinas del día ya sea para marcar tiempos o cambio de actividad, para la adquisición de conocimientos o por el simple placer de bailar, escuchar o sentir.
- Pequeñas cantinelas se utilizan como lo eran tradicionalmente los cantos de trabajo para la realización de algunas tareas. Se aprovecha también el recurso de la música grabada para la realización de determinadas actividades. Los estilos musicales son diversos, cuentan con un gran repertorio de música grabada: cantos medievales, tradicionales, jazz, rock, cantos africanos, nórdicos, canciones japonesas, brasileñas, ...
- Presentan la música como parte de la naturaleza, desde los sonidos del campo, hasta los sonidos de los animales.

- Utilizan de manera muy regular la música gallega con la intención de ayudar a los niños a entender y valorar la realidad cultural de su entorno.
- Usan la música, especialmente en forma de canción, para aprender las partes del cuerpo, realizar movimientos, giros y conceptos espaciales.
- En inglés se utiliza como elemento motivador para la adquisición de vocabulario y estructuras gramaticales.

2. Por otra parte, la música tiene una función específica abordada por la especialista en educación musical durante una hora a la semana. Aquí se desarrollan objetivos básicos de educación musical como son:

- Desarrollar la discriminación auditiva, las cualidades del sonido.
- Desarrollar el sentido rítmico, el ritmo asociado a la acción o al movimiento o al uso de instrumentos improvisados o fabricados por los niños.
- Desarrollar el sentido melódico a través de la canción. Canciones de todo tipo constituyen la base del trabajo que se desarrolla con la especialista, canciones de corro, de cuerda, cantos retahílas.

Para finalizar esta sección también se ha puesto de relieve que la evaluación musical y el registro de los progresos musicales en la etapa lo realiza el especialista en educación musical. De las observaciones directas para registrar la motivación, el interés y el gusto por la música que manifiestan los niños se encargan las tutoras de educación infantil.

La ayuda de la música a los niños con necesidades especiales y el uso de las TIC para la enseñanza-aprendizaje de la música

En lo que se refiere a la primera cuestión que se plantea, están totalmente de acuerdo con la integración de niños con cualquier tipo de déficit del desarrollo en las actividades musicales. Entienden que es un instrumento interesantísimo para obtener respuestas y fomentar pequeños hábitos como la escucha y la atención. Por otra parte manifiestan carecer de más información para profundizar en este tema. *“La música, el baile y la dramatización pueden ser un factor importante para la integración del mismo.”*

Respecto a la segunda cuestión les parecen muy importantes *“todo lo que forma parte de la vida debe formar parte de la escuela.”*, pero al mismo tiempo no las consideran muy útiles en sus prácticas para esta etapa ya que entienden que deben profundizar antes en otros aspectos relevantes para el desarrollo infantil para los que las TIC no son en absoluto necesarias. También se ha puesto de relieve que son consideradas más útiles para la enseñanza de la música a partir de Primaria.

La formación en música y su didáctica de los maestros especialistas en educación infantil

Consideradas las aportaciones realizadas por la coordinadora sobre la formación musical que recibe un estudiante de educación infantil y su capacitación docente, nos permitieron concluir que ésta tiende a ser considerada negativamente por las profesoras. Esta valoración negativa se refiere especialmente a la formación didáctica y de contenidos. *“Creo que debería estar adaptada al ciclo en el que vas a impartir clase. Muchas de las cosas que se estudian no te valen a la hora de enfrentarte a una clase.”*

Por otra parte, respecto a cómo creen que debe ser esta formación musical y qué aspectos se deberían de reforzar, los resultados obtenidos indicaron que necesariamente debe ser práctica y orientada al uso didáctico de la música para estas edades. *“Se debería formar más no hacia la adquisición de conceptos teóricos sino orientados hacia lo que tenemos que hacer después en el colegio. Considero bueno hacer teoría sobre música o saber quién fue Beethoven o Bach ... o saber como evolucionó la música a lo largo de la historia pero, ¿de qué sirve esto si luego no se es capaz de enseñar una canción a los niños porque no se conoce el ritmo o porque no se sabe leer su partitura.?”*

El estudio también pone de relieve que los profesores del centro le conceden una gran importancia a la formación musical en la titulación de maestro en educación infantil, independientemente de que se establezca con obligatoriedad la existencia de la figura del especialista en educación musical para la etapa, lo que nos lleva a pensar que las profesoras entienden la necesidad de que el maestro especialista en educación infantil sea capaz de conocer y aplicar el currículum de música en esta etapa de manera efectiva y con independencia. *“Creo que en infantil es muy positivo que se incluyan a los especialistas de música una sesión a la semana como mínimo pero creemos que la formación musical en la universidad debe enseñarte a usar la música todos los días en el aula independientemente de que el especialista valla o no valla a tu clase.”*

Con la última cuestión de la entrevista nos hemos centrado en la figura del especialista en educación musical. La percepción de las profesoras de esta etapa nos ha ayudado a definir esta figura ya que no solo han dejado constancia del valor que supone en la implementación del currículum de música sino que además han puesto de manifiesto la necesidad de asumir la función de coordinador o guía de la educación musical en la etapa. *“Nosotras en el colegio consideramos importante la figura del profesor especialista en educación musical porque se va a encargar de los conceptos más musicales de la etapa pero además de esto debe existir una coordinación con el profesor tutor y debe asesorar y trabajar en equipo, aquí así lo hacemos.”*

II.1 - Desarrollo del plan de trabajo identificado en las prácticas musicales en el Centro educativo Galén. Lugo - Niños de 3 años - Educación Infantil



Fotografía nº 6.4 - Niños de 3 años de Educación Infantil en el transcurso de la clase observada. Centro educativo Galén. Lugo.

Tipo de Centro Educativo
Centro Privado de Enseñanza
Días de la observación
15 y 18 de marzo de 2005
Duración de las clases
20'
Profesora
Tutora del curso. No especialista en educación musical
Alumnos de la clase
12
Espacio
Aula de Educación Infantil – 3 años

Tabla nº 6.9 - Datos generales de la observación en el centro educativo Galén. Niños de 3 años

Sentido de la clase dentro del currículum de educación infantil

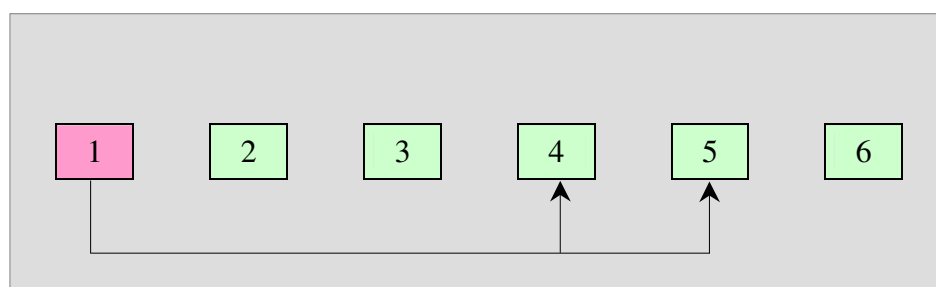
La clase observada desarrolla la capacidad de los niños para la audición de diferentes músicas. Se centra en el desarrollo del gusto musical.

En la clase observada los niños escuchan una selección de músicas tradicionales de diferentes lugares y contemporáneas. La profesora solicita a los niños escuchar música mientras realizan determinadas tareas de aprendizaje, recogen la clase, hacen movimiento, modelan con arcilla, hacen flores con papel y descansan.

Asimismo desarrolla la capacidad de los niños para trabajar junto con los demás escuchando música con diferentes tempos: tranquilo, vivo, rápido, moderado y lento.

La clase observada se centra en el contenido educativo nº 1 Ruido, silencio y música del área de la Expresión Musical perteneciente al currículum de educación infantil de España. LOCE (MEC 2002). Conduce al contenido educativo nº 4 (cualidades del sonido: tempo) y nº 5 (audiciones).

Escuchar música eleva el espíritu destacando la concentración y el desarrollo de la identidad del grupo. Por lo tanto la clase observada contribuye en gran medida al desarrollo completo de los niños.



1. Ruido, silencio y música 2. Las propiedades de la voz, de los objetos de uso cotidiano y de los instrumentos musicales 3. Discriminación de sonidos y ruidos de la vida diaria 4. Cualidades del sonido 5. Canciones populares infantiles, danzas, bailes y audiciones 6. Interés por participar en representaciones

Gráfica nº 6.4 - Sentido y ajuste de la clase observada en los contenidos musicales de la Expresión Musical del currículum de educación infantil de España. LOCE (MEC 2002)

Objetivos de aprendizaje

- Conocer una selección de músicas tradicionales de diferentes lugares y contemporáneas.
- Desarrollar la conciencia del tempo musical con las velocidades más frecuentes: lento, tranquilo, moderado y rápido.
- Desarrollar el gusto musical.

Resultados del aprendizaje

- Los niños escuchan con agrado una variedad de músicas.
- Los niños perciben interiormente los tempos de la música acoplando su ritmo de trabajo de clase a la velocidad elegida.

Elementos musicales trabajados

- Músicas de diferentes lugares y estilos.
- Elementos musicales básicos: tales como el ritmo y el tempo.

Recursos utilizados

- Recursos sonoros: CD's que contienen las músicas de Toninho Horta (música de Brasil), *Guantanamera*, Huagno de la Roca (música de Bolivia), *El cisne* (El carnaval de los animales), *Fado Laboeta* de Amalia Rodríguez (música de Portugal) y banda sonora de la película *Amelín*.

Actividades de enseñanza identificadas

1 Escuchar música para realizar determinadas tareas de aprendizaje

Escuchar música en un tempo tranquilo realizando las actividades propuestas por la profesora: experimentar con los colores y el agua (grupo de niños 1), construir formas geométricas con piezas de plástico (grupo de niños 2) y confeccionar un puzzle (grupo de niños 3). Cada grupo de niños formado por tres o cuatro niños trabajan en un rincón del aula.

Tarea 1. Escuchar la música de Toninho Horta (música de Brasil) y realizar al mismo tiempo las actividades propuestas.

La profesora divide a los niños de la clase en tres grupos y a cada uno le asigna una actividad: experimentar con los colores y el agua (grupo de niños 1), construir formas geométricas con piezas de plástico (grupo de niños 2) y confeccionar un puzzle (grupo de niños 3). Coloca a cada grupo en un rincón del aula.

La profesora les pide que escuchen sin hablar la música mientras trabajan.

2 Escuchar música para recoger la clase y para cambiar de actividad

Escuchar música en un tempo vivo recogiendo, limpiando y ordenando la clase. Todos los niños colaboran en la tarea. Algunos niños se balancean, saltan o giran sobre sí mismos demostrando gusto por la música elegida.

Tarea 2. Escuchar la música *Guantanamera* y recoger y ordenar al mismo tiempo todo el material que se ha utilizado.

La profesora solicita a los niños que recojan y guarden lo que están haciendo:

P: - Hora de guardar niños

Todos los niños lo hacen con alegría y gusto.

3 Escuchar música para moverse en corro todos juntos

Escuchar música en un tempo rápido, moviéndose en corro hacia la derecha y hacia la izquierda en distintos ritmos, alternando el caminar con el salto.

Tarea 3. Escuchar la música de Huagno de la Roca (música de Bolivia) y moverse todos juntos en un círculo.

La profesora pide a los niños que se den la mano y formen un círculo. La profesora invita a los niños a que respondan a la música moviéndose todos juntos en el círculo. Los niños se mueven improvisando los ritmos en sus pies y la dirección de desplazamiento.

4 Escuchar música para modelar con la arcilla

Escuchar música en un tempo moderado, modelando con la arcilla.

La profesora solicita a los niños silencio y concentración en la escucha para crear con la arcilla formas de alimentos como macarrones, galletas, ...

Tarea 4. Escuchar la música de *El cisne* (El carnaval de los animales) y modelar con la arcilla.

La profesora solicita a los niños sentados en sus mesas silencio y concentración en la escucha para realizar con la arcilla diferentes formas de alimentos como hacer macarrones, hacer galletas de diferentes formas y tamaños, ...

5 Escuchar música para hacer flores con papel

Escuchar música en un tempo moderado, confeccionando flores de mimosas con papel. Colocar como modelo jarrones de mimosas naturales en las mesas.

Tarea 5. Escuchar la música de *Fado Laboeta* de Amalia Rodríguez y confeccionar mimosas con papel y tijeras fijándose para ello en un jarrón de mimosas naturales.

La profesora coloca a los niños sentados en dos mesas y en cada una de ellas coloca un jarrón con mimosas amarillas naturales.

La profesora solicita a los niños silencio y concentración en la escucha para poder hacer unas mimosas con papel lo más parecidas a las flores naturales que están en cada uno de los jarrones.

6 Escuchar música para descansar y dormir

Escuchar música en un tempo lento, tumbados en la alfombra, en silencio, respirando tranquilos y con los ojos cerrados.

Tarea 6. Escuchar la música de la banda sonora de la película *Amelín* y relajarse y dormir.

La profesora coloca a los niños tumbados en la alfombra oscurece la clase y pide a los niños que cierren los ojos, respiren profundamente y que escuchen la música porque les ayudará a descansar y a dormir.

La profesora pone la música en un volumen bajo. Los niños escuchan la música durante unos diez minutos aproximadamente después los niños se duermen.

Interacción profesora-alumnos

- La profesora crea una atmósfera tranquila para la escucha de música y para el desarrollo de las tareas de la clase.
- Los niños disfrutan trabajando junto con otros niños a través de la escucha de las músicas elegidas. Asimismo se observa en la profesora un gusto por la música.

ESQUEMA DE TRABAJO IDENTIFICADO EN LA CLASE OBSERVADA: Centro Educativo Galén. Lugo – Niños de 3 años		
Sentido de la clase dentro del currículum de música	Objetivos de aprendizaje	Resultados de aprendizaje
<p>Desarrolla la capacidad de los niños para la audición de diferentes músicas. Se centra en el desarrollo del gusto musical. Escuchan una relación de músicas tradicionales de diferentes lugares y contemporáneas.</p> <p>Escuchan la música mientras realizan determinadas tareas de aprendizaje, recogen la clase, hacen movimiento, modelan arcilla, hacen flores con papel y descansan.</p> <p>Se ajusta en el contenido educativo <u>Ruido, silencio y música</u> del área de la Expresión Musical perteneciente al currículum de educación infantil. LOCE (MEC. 2002)</p>	<p>Conocer una selección de músicas tradicionales de diferentes lugares y contemporáneas.</p> <p>Desarrollar la conciencia del tempo musical con las velocidades más frecuentes: lento, tranquilo, moderado y rápido.</p> <p>Desarrollar el gusto musical.</p>	<p>Los niños escuchan con agrado una variedad de músicas.</p> <p>Los niños perciben interiormente los tempos de la música acoplando su ritmo de trabajo de clase a la velocidad elegida.</p>
Actividades de enseñanza		Elementos trabajados
<p>1 – Escuchar música para realizar determinadas tareas de aprendizaje Los niños escuchan música en un tempo tranquilo experimentando con los colores y el agua, construyendo formas geométricas y haciendo puzzles. Tarea 1.</p> <p>2 – Escuchar música para recoger la clase y para cambiar de actividad Los niños escuchan música en un tempo vivo recogiendo, limpiando y ordenando la clase. Tarea 2.</p> <p>3 – Escuchar música para moverse en un corro todos juntos Los niños escuchan música en un tempo rápido, moviéndose en corro alternando el caminar con el salto. Tarea 3.</p> <p>4 – Escuchar música para modelar con arcilla Los niños escuchan música en un tempo moderado modelando con la arcilla distintas formas de alimentos. Tarea 4.</p> <p>5 – Escuchar música para hacer flores con papel Los niños escuchan música en un tempo moderado confeccionando flores de mimosas con papel. Tarea 5.</p> <p>6 – Escuchar música para descansar y dormir Los niños escuchan música en un tempo lento, tumbados en la alfombra, en silencio, respirando tranquilos y con los ojos cerrados. Tarea 6.</p>		<p>Músicas de diferentes lugares y estilos.</p> <p>Elementos musicales básicos: tales como el ritmo y el tempo.</p>
		Recursos utilizados
		Recursos sonoros: CD's que contienen las músicas
		Interacción profesora-alumnos
		La profesora crea una atmósfera tranquila para la escucha de música y para el desarrollo de las tareas de la clase.
		Los niños disfrutan trabajando junto con otros niños a través de la escucha de las músicas elegidas. Asimismo se observa en la profesora un gusto por la música.

II.2 - Desarrollo del plan de trabajo identificado en las prácticas musicales en el Centro educativo Galén. Lugo - Niños de 4 años - Educación Infantil



Fotografía nº 6.5 - Niños de 4 años de Educación Infantil en el transcurso de la clase observada. Centro educativo Galén. Lugo.

Tipo de Centro Educativo
Centro Privado de Enseñanza
Días de la observación
16 y 17 de marzo de 2005
Duración de las clases
20'
Profesora
Tutora del curso. No especialista en educación musical
Alumnos de la clase
19
Espacio
Aula de Educación Infantil – 4 años

Tabla nº 6.10 - Datos generales de la observación en el centro educativo Galén. Niños de 4 años

Sentido de la clase dentro del currículum de educación infantil

La clase observada desarrolla la capacidad de los niños para la audición y el canto de canciones. Se centra en el desarrollo de la destreza de la audición.

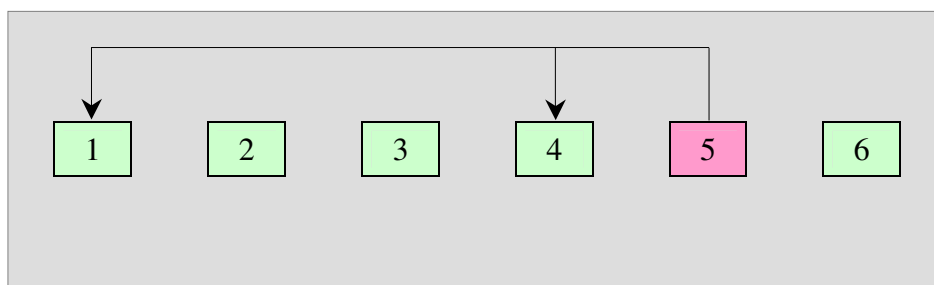
En la clase observada los niños escuchan diversas canciones infantiles actuales (*Un barquito – Dale Ramón – Las tres mellizas*), una canción en inglés (*ears, eyes, nose and mouth*) y cantar una canción popular infantil de Galicia (*Pedra, pedriña*).

La profesora solicita a los niños escuchar o cantar las canciones mientras recogen y ordenan la clase, trabajan los números del cero al cinco en una ficha, trabajan un vocabulario en inglés y colorean un comic sobre el cuidado del medio ambiente.

Asimismo desarrolla la capacidad de los niños para trabajar junto con los demás escuchando música con diferentes tempos.

La clase observada se centra en el contenido educativo nº 5 Canciones populares infantiles del área de la Expresión Musical perteneciente al currículum de educación infantil de España. LOCE (MEC 2002). Enlaza con el contenido educativo nº 4 (cualidades del sonido: tempo) y con el nº 1 (ruido, silencio y música).

Escuchar música eleva el espíritu destacando la concentración y el desarrollo de la identidad del grupo. Por lo tanto la clase observada contribuye en gran medida al desarrollo completo de los niños.



1. Ruido, silencio y música 2. Las propiedades de la voz, de los objetos de uso cotidiano y de los instrumentos musicales 3. Discriminación de sonidos y ruidos de la vida diaria 4. Cualidades del sonido 5. Canciones populares infantiles, danzas, bailes y audiciones 6. Interés por participar en representaciones

Gráfica nº 6.5 - Sentido y ajuste de la clase observada en los contenidos musicales de la Expresión Musical del currículum de educación infantil de España. LOCE (MEC 2002)

Objetivos de aprendizaje

- Desarrollar el gusto por la audición de canciones y el uso de la voz cantada junto con otros niños.

Resultados del aprendizaje

- Los niños escuchan las canciones con agrado mientras trabajan las actividades que propone la profesora y en silencio.
- Los niños usan sus voces en la interpretación de la canción *Pedra pedriña* de manera algo insegura, buscando sus voces cantadas.

Elementos musicales trabajados

- Entonación: en el canto de una canción.
- Elementos básicos de la canción: tales como el ritmo, el pulso, el tempo, el tono y la forma.

Recursos utilizados

- Recursos sonoros: voces y los CD's que contienen las canciones *El barquito*, *Dale Ramón*, *Las tres mellizas*.
- Estímulos: la canción *Pedra, pedriña*.

Actividades de enseñanza identificadas

- 1 Escuchar una canción para recoger la clase y cambiar de actividad

Escuchar en el CD una canción recogiendo y ordenando la clase. La profesora solicita a los niños que colaboren todos en la tarea.

Tarea 1. Escuchar la canción *Un barquito*, recoger y ordenar al mismo tiempo todo el material que se ha utilizado.

La profesora solicita a los niños que recojan y guarden lo que están haciendo:

P: - Acordaos como tenéis que recoger.

¡Venga, ayudar todos a recoger!.

Yo creo que a Carlos y Antón no les apetece escuchar música ...

Todos los niños lo hacen con alegría y gusto.

2 Escuchar una canción para trabajar los números

Escuchar en el CD una canción trabajando los números del 0 al 5 en una ficha. Los niños deben unir el número correspondiente con el dibujo que contenga esa cantidad. La profesora solicita a los niños en varias ocasiones que escuchen la música sin perder la concentración en su trabajo.

Tarea 2. Escuchar la canción *Dale Ramón* y realizar la ficha de números.

La profesora solicita a los niños sentados en sus mesas silencio y concentración en la escucha para realizar la ficha de números del 0 al 5.

*P: - ¡Antes de pintar los objetos hay que unirlos!
No os puede despistar la música. Tenemos que aprender a trabajar escuchando la música pero concentrados. La música es solo para escucharla.*

3 Cantar una canción para recoger y cambiar de actividad

Cantar una canción recogiendo la plastilina que se ha utilizado en la actividad. Los niños hacen una bola de plastilina para unir los trozos cantando al mismo tiempo un pequeño y sencillo estribillo.

Tarea 3. Cantar la canción *Pedra, pedriña* y recoger la plastilina.

Los niños están sentados en sus mesas trabajando con la plastilina. La profesora solicita a los niños que recojan la plastilina cantando la canción.

P: - ¡Vamos a recoger la plasti con la canción Pedra, pedriña, ... a la de tres!

*Pedra pedriña
ven redondiña
tralalará
tralalarariña*



La profesora les pide que mejoren la interpretación. Lo repiten de nuevo dos veces más.

4 Escuchar una canción para aprender algunas palabras en inglés

Escuchar de un CD una canción en inglés y colorear en una ficha las partes del cuerpo que está mencionando la letra de esta canción.

Tarea 4. Escuchar la canción en inglés *Ears, eyes, nose and mouth* (orejas, ojos, nariz y boca) y colorear los dibujos que aparecen en la ficha.

La profesora antes de poner la música les recuerda a los niños el significado en castellano de las palabras en inglés ears, eyes, nose and mouth. Seguidamente se pone la música y los niños escuchan la canción varias veces mientras colorean una ficha.

5 Escuchar canciones para colorear un comic sobre el cuidado del medio ambiente

Escuchar de un CD canciones coloreando las viñetas de un comic que trata sobre el cuidado del medio ambiente.

La profesora solicita a los niños hablar en bajo para escuchar la música y les invita a escucharla sin perder la concentración.

Tarea 5. Escuchar varias canciones de *Las tres mellizas* y colorear las viñetas.

Los niños están sentados en sus mesas coloreando la ficha.

P: - Hablamos bajito para escuchar la música.

Colorear todo el dibujo.

Escuchamos la música, ¡tenemos que aprender a escuchar!

Todos los niños permanecen en silencio coloreando su ficha. La música continua hasta finalizar su trabajo.

Interacción profesora-alumnos

- La profesora crea una atmósfera tranquila para la escucha de las canciones y para el desarrollo de las tareas de la clase.
- Los niños disfrutan trabajando junto con otros niños a través de la escucha y el canto de las canciones elegidas. Asimismo, se observa en la profesora un gusto por la música que entendemos que es mayor en el caso de escucharla que cuando toca cantar.

ESQUEMA DE TRABAJO IDENTIFICADO EN LA CLASE OBSERVADA: Centro Educativo Galén. Lugo – Niños de 4 años		
Sentido de la clase dentro del currículum de música	Objetivos de aprendizaje	Resultados de aprendizaje
<p>Desarrolla la capacidad de los niños para la audición y el canto de canciones. Se centra en el desarrollo de la destreza para la audición. Escuchan diversas canciones infantiles actuales, una canción en inglés y una canción popular infantil de Galicia. Escuchan o cantan canciones mientras recogen la clase, trabajan con números, aprenden palabras en inglés y colorean un comic que trata sobre el cuidado del medio ambiente. Se ajusta en el contenido educativo <u>Canciones populares infantiles</u> del área de la Expresión Musical perteneciente al currículum de educación infantil. LOCE (MEC. 2002)</p>	<p>Desarrollar el gusto por la audición de canciones y el uso de la voz cantada junto con otros niños.</p>	<p>Los niños escuchan las canciones con agrado mientras trabajan las actividades que propone la profesora y en silencio.</p> <p>Los niños usan sus voces en la interpretación de la canción <i>Pedra pedriña</i> de manera algo insegura, buscando sus voces cantadas.</p>
Actividades de enseñanza		Elementos trabajados
<p>1 – Escuchar una canción para recoger la clase y cambiar de actividad Los niños escuchan la canción <i>Un barquito</i> recogiendo y ordenando la clase. Tarea 1.</p> <p>2 – Escuchar una canción para trabajar los números Los niños escuchan la canción <i>Dale Ramón</i> trabajando con números en una ficha. Tarea 2.</p> <p>3 – Cantar una canción para recoger y cambiar de actividad Los niños cantan la canción <i>Pedra, pedriña</i> recogiendo la plastilina. Tarea 3.</p> <p>4 – Escuchar una canción para aprender algunas palabras en inglés Los niños escuchan la canción <i>Ears, eyes, nose and mouth</i> coloreando en una ficha las partes del cuerpo que indica la letra. Tarea 4.</p> <p>5 – Escuchar canciones para colorear un comic sobre el medio ambiente Los niños escuchan canciones de <i>Las tres mellizas</i> coloreando las viñetas que aparecen en la ficha. Tarea 5.</p>		<p>Entonación: en el canto de canciones.</p> <p>Elementos básicos de la canción: ritmo, pulso, tempo, tono y forma.</p>
		<p>Recursos utilizados</p> <p>Recursos sonoros: voces y los CD's que contienen las canciones <i>El barquito</i>, <i>Dale Ramón</i>, <i>Las tres mellizas</i>.</p> <p>Estímulos: la canción <i>Pedra, pedriña</i>.</p>
		<p>Interacción profesora-alumnos</p> <p>La profesora crea una atmósfera tranquila para la escucha de las canciones.</p> <p>Los niños disfrutan trabajando juntos a través de la escucha.</p>

II.3 - Desarrollo del plan de trabajo identificado en las prácticas musicales en el Centro educativo Galén. Lugo - Niños de 5 años - Educación Infantil



Fotografía nº 6.6 - Profesora y niños de 5 años de Educación Infantil en el transcurso de la clase observada. Centro educativo Galén. Lugo.

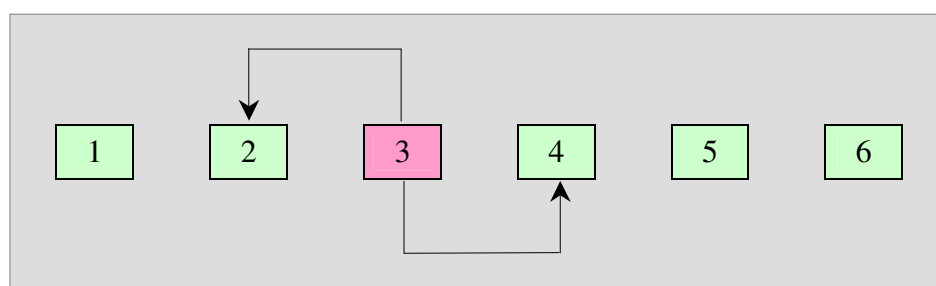
Tipo de Centro Educativo
Centro Privado de Enseñanza
Día de la observación
14 de marzo de 2005
Duración de la clase
30'
Profesora
Especialista en educación musical
Alumnos de la clase
18
Espacio
Aula de Educación Infantil – 5 años

Tabla nº 6.11 - Datos generales de la observación en el centro educativo Galén. Niños de 5 años.

Sentido de la clase dentro del currículum de educación infantil

La clase observada desarrolla la capacidad de los niños para identificar sonidos y utilizar y cambiarlos de forma expresiva. Usan sonidos para elevar los efectos de la historia elegida *Una visita guiada*. Durante esta clase los niños crean juntos una variedad de sonidos con sus voces y cuerpos (por ejemplo sonido largo de una vaca o sonido corto del caminar). En la clase la profesora anima a los niños para que exploren diferentes sonidos que se pueden hacer utilizando sus voces, boca, lengua, labios, manos y pies. Al final de la clase utilizan símbolos para aprender que éstos pueden representar sonidos y los usan como una ayuda para establecer secuencia de sonidos, (por ejemplo sonido largo – línea larga, sonido corto – línea corta).

La clase observada se centra en el contenido educativo nº 3 Discriminación de sonidos y ruidos de la vida diaria: ambulancias, trenes, coches, timbres, animales... del área de la Expresión Musical perteneciente al currículum de educación infantil de España. LOCE (MEC 2002). Enlaza con el contenido educativo nº 2 (propiedades de la voz) reforzando y ampliando la comprensión del sonido en el uso de la voz como fuente sonora. Conduce al contenido educativo nº 4 (cualidades del sonido: duración) La clase puede hacer una contribución significativa para oír y para el desarrollo y conciencia de la presencia de otros niños a través de la necesidad de estar callados y atentos a los sonidos realizados por la clase y por los alumnos de forma individual.



1. Ruido, silencio y música 2. Las propiedades de la voz, de los objetos de uso cotidiano y de los instrumentos musicales 3. Discriminación de sonidos y ruidos de la vida diaria 4. Cualidades del sonido 5. Canciones populares infantiles, danzas, bailes y audiciones 6. Interés por participar en representaciones

Gráfica nº 6.6 - Sentido y ajuste de la clase observada en los contenidos musicales de la Expresión Musical del currículum de educación infantil de España. LOCE (MEC 2002)

Objetivos de aprendizaje

- Identificar los sonidos que podemos escuchar en la ciudad.
- Usar de forma expresiva los sonidos para ilustrar una historia.
- Como usar sus voces para realizar secuencias de sonidos largos y cortos.
- Aprender como los símbolos pueden representar sonidos.

Resultados del aprendizaje

- Los niños identifican los diferentes sonidos que hay en la ciudad y en el campo.
- Los niños usan de manera expresiva sonidos: de animales, hechos por los hombres, a modo de efectos sonoros para la historia elegida.
- Los niños reconocen el concepto de sonido largo y de sonido corto y pueden interpretar mediante sus voces sonidos cortos y largos en respuesta a símbolos.

Elementos musicales trabajados

- Sonidos de la ciudad: identificando y explorando diferentes sonidos y ruidos de la vida diaria.
- Sonidos del campo: identificando y explorando diferentes sonidos del campo y de los animales.
- Cualidades del sonido: intensidad (fuerte-suave), duración (corto-largo).

Recursos utilizados

- Recursos sonoros: voces, percusiones y gestos corporales.
- Estímulos: la historia *Una visita guiada*, la partitura gráfica *Visita a la granja*.

Actividades de enseñanza identificadas

- 1 Identificar y explorar los sonidos que podemos escuchar en la ciudad y en el campo para ilustrar la historia *Una visita guiada*

Escuchar la historia que la profesora lee de un libro. Crear juntos los diferentes sonidos de la vida diaria, de los animales y del campo usando las voces y el cuerpo. Durante toda la narración la profesora anima a los niños para que exploren diferentes sonidos que se pueden hacer utilizando su cuerpo y de esta manera elevar los efectos de la historia elegida. (Ver anexo)

Tarea 1. Escuchar la narración y utilizar la voz y el cuerpo para crear juntos los diferentes sonidos de la historia.

La profesora pide a los niños que se sienten en la alfombra mirando hacia a ella y que presten atención porque va a contar una historia. Inmediatamente comienza su lectura

Narración: - Cristina vivía en una ciudad muy divertida, llena de luces, colores y sonidos, pero a veces ruidosa.

P: - ¿Verdad?, ¿Qué sonidos nos podemos encontrar en la ciudad?

An: - De ambulancias, de motos, de coches,

La profesora les solicita que muestren con sus voces como son esos sonidos.

La profesora y los niños identifican y exploran juntos con sus voces sonidos que se pueden escuchar en la ciudad.

Narración: - Cristina miraba por la ventana de su cuarto Primero están las gallinas en el gallinero

P: - ¿Cómo hacen las gallinas?

P / An: - Hacen el gesto del animal y su sonido ko koro kó

P: - También estaban los gallos y los pollitos. ¿Cómo hacen los gallos?

P / An: - Hacen el gesto del animal y su sonido ki kiri kí

P: - ¿Cómo hacen los pollitos?

P / An: - Hacen el gesto del animal y su sonido pio pio pio.

La clase continua haciendo los gestos y los sonidos de los animales que se nombran en la narración.

Narración: - y había un murmullo que resultaba muy agradable.

P: - ¿Qué es un murmullo?. Es un sonido suave, es por ejemplo el sonido de agua. Vamos a pensar como es el sonido del agua. Cerrar los ojos y nos imaginamos el río, el agua corriendo.

P / An: - Hacen el gesto con sus brazos del transcurrir del agua y su sonido.

Narración: - se fijó que las vacas hacían un sonido muy largo.

P / An: - Hacen el sonido de las vacas.

P: - Y los pollitos hacían sonidos ¿Cómo son?

P / An: - Hacen el sonido de los pollitos.

Narración: - al día siguiente Y dijo ¡que diferente suena la ciudad!

La profesora recuerda a los niños de nuevo todos los sonidos de la ciudad que habían realizado con sus voces al comienzo de la narración. Los niños junto con la profesora, los identifican y exploran de nuevo.

P: - ¿El sonido de la sirena de los bomberos es un sonido muy largo como el de una vaca o es un sonido corto?

P / An: - Alternan con sus voces sonidos de sirenas de bomberos y de vacas.

P: - ¿Y los pasos de la gente caminando?, ¿Cómo son los sonidos de caminar, son cortos?

P / An: - Alternan el sonido de caminar con la voz y con los pies y manos.

Narración: - Decidió volver a la granja ...

La profesora recuerda a los niños de nuevo todos los sonidos de animales y del campo que habían realizado con sus voces durante la narración. Los niños junto con la profesora los identifican y exploran de nuevo.

La profesora felicita a los niños

P: - ¡Muy bien!

2 Utilizar la partitura *Visita a la granja* para relacionar notación y sonido

Realizar un juego musical para relacionar las líneas largas con sonidos largos, como los sonidos de las vacas o las sirenas de los bomberos y las líneas cortas con sonidos cortos como el sonido de los pollitos y el caminar de la gente. Seguir las instrucciones de la profesora estableciendo secuencias de sonidos cortos y largo.

Tarea 2. Interpretar la partitura *Visita a la granja*

La profesora da a los niños la partitura con líneas largas y cortas y explica su contenido. Dirige la actividad señalando en la partitura la secuencia de sonidos que desea que realicen los niños.

P: - A Cristina le gustaba mucho los pollitos ¿sabéis porqué?. Porque son suaves y también las vacas. Entonces decidió hacer una carretera que uniera la granja con su casa.

La profesora señala sobre la cartulina las líneas que van de la granja a la ciudad. Una línea larga representa el caminar de la vaca con su sonido largo, mientras que una línea corta representa el caminar de los pollitos con sus sonidos cortos.

P: - Pero también podemos hacer esto si vamos de la ciudad a la granja con sonidos de la ciudad.

La profesora señala ahora sobre la cartulina las líneas que van de la ciudad a la granja. Una línea larga representa el sonido de la sirena de los bomberos con su sonido largo, mientras que una línea corta representa el caminar de la gente con sus sonidos cortos. La profesora felicita a los niños

P: - ¡Que bien lo habéis hecho!

Interacción profesora-alumnos

- La profesora durante toda la clase guía y da soporte a las propuestas sonoras con el uso de su voz.
- Los niños son motivados de forma continua por parte de la profesora para que respondan con sus voces y su cuerpo a las propuestas sonoras.
- Los niños y la profesora disfrutan interactuando.
- La profesora refuerza la autoestima de los alumnos. Durante la clase felicita a los niños utilizando expresiones tales como, ¡muy bien!, ¡que bien lo habéis hecho!

ESQUEMA DE TRABAJO IDENTIFICADO EN LA CLASE OBSERVADA: Centro Educativo Galén. Lugo – Niños de 5 años		
Sentido de la clase dentro del currículum de música	Objetivos de aprendizaje	Resultados de aprendizaje
<p>Desarrolla la capacidad de los niños para identificar y utilizar sonidos de forma expresiva. Crean juntos una variedad de sonidos con sus voces y cuerpos para elevar los efectos de la historia elegida. Utilizan símbolos para relacionar notación y sonidos estableciendo secuencias de sonidos cortos y largos. Desarrollan asimismo la capacidad de escucha y atención.</p> <p>Se ajusta en el contenido educativo <u>Discriminación de sonidos y ruidos de la vida diaria</u> del área de la Expresión Musical perteneciente al currículum de educación infantil. LOCE (MEC. 2002)</p>	<p>Identificar los sonidos que podemos escuchar en la ciudad.</p> <p>Usar de forma expresiva los sonidos para ilustrar una historia.</p> <p>Como usar sus voces para realizar secuencias de sonidos largos y cortos.</p> <p>Aprender como los símbolos pueden representar sonidos.</p>	<p>Los niños identifican los diferentes sonidos que hay en la ciudad y en el campo.</p> <p>Los niños usan de manera expresiva sonidos: de animales, hechos por los hombres, a modo de efectos sonoros para la historia elegida.</p> <p>Los niños reconocen el concepto de sonido largo y de sonido corto y pueden interpretar mediante sus voces sonidos cortos y largos en respuesta a símbolos.</p>
Actividades de enseñanza		Elementos trabajados
<p>1 – Identificar y explorar los sonidos que podemos escuchar en la ciudad y en el campo para ilustrar la historia <i>Una visita guiada</i></p> <p>Los niños escuchan la historia que la profesora lee de un libro. Cuando interrumpe la lectura solicita a los niños que usen sus voces para crear juntos los diferentes sonidos de la vida diaria, de animales y del campo. Durante toda la narración la profesora anima a los niños para que exploren diferentes sonidos que se pueden hacer utilizando su cuerpo y de esta manera elevar los efectos de la historia. Tarea 1.</p> <p>2 – Utilizar la partitura <i>Visita a la granja</i> para relacionar notación y sonido</p> <p>Los niños realizan un juego musical para relacionar las líneas largas con sonidos largos, como los sonidos de las vacas o las sirenas de los bomberos y las líneas cortas con sonidos cortos como el sonido de los pollitos y el caminar de la gente. Siguiendo las instrucciones de la profesora establecen secuencias de sonidos cortos y largos. Tarea 2.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Sonidos de la ciudad - Sonidos del campo - Cualidades del sonido: intensidad (fuerte-suave), duración (corto-largo)
		Recursos utilizados
		<p>Voces, percusiones y gestos corporales.</p> <p>La historia y partitura <i>Visita a la granja</i></p>
		Interacción profesora-alumnos
		<ul style="list-style-type: none"> - La profesora guía la actividad con el uso de su voz. - Los niños son motivados para responder con sus voces y su cuerpo - Los niños y profesora disfrutan interactuando.

6.2.3 La Música en las aulas de educación infantil del Colegio Fingoi. Lugo.

I. Entrevista con el coordinador de la educación infantil del centro

El desarrollo de los elementos básicos del currículum de música

Los datos obtenidos en esta primera cuestión mostraron con claridad que los profesores del área de educación infantil le conceden una gran importancia a la educación musical. Entendemos que la música es considerada aquí un área más dentro de la expresión y tan importante como la expresión plástica, la expresión corporal o la dramatización. Incluso los idiomas comparten esta importancia. Prestan una especial atención a todas las áreas de expresión y a la enseñanza del inglés en la educación infantil desde los dos años. *"A la formación musical la consideramos una parte más en la formación integral del alumno. Para los profesores del área, la música es tan importante como el inglés que lo usamos diariamente desde los dos años al igual que usamos todos los días la pintura o la música."*

Con respecto a la facilidad o dificultad en la aplicación del currículum de música, los resultados de la investigación dejan constancia de que para los profesores es fácil. A continuación se detallan las principales razones manifestadas por los profesores:

1.- El alto grado de equipamiento en música del centro. *"Tenemos unas instalaciones que nos facilitan enormemente este trabajo"*.

Los profesores de educación infantil disponen en cada aula habitual de trabajo con los alumnos de un espacio-rincón de música con gran cantidad de material sonoro que va desde un equipo sonoro hasta objetos e instrumentos sonoros contruidos por los propios niños e instrumentos musicales y de percusión de otras culturas que los profesores van aportando de sus viajes. Además las aulas habituales de los niños son muy versátiles y adecuadas para hacer y escuchar la música en todo momento. *"A las aulas de infantil suelen ir periódicamente los profesores de música y alumnos de secundaria para hacer audiciones de manera natural con los peques, dándoles la posibilidad de asistir y de disfrutar de la música en directo."*

Una gran selección de música clásica e incluso de audiciones preparadas por los propios profesores para las edades de infantil se pueden encontrar en las aulas. Dibujos y pinturas sobre música e incluso esculturas y objetos sonoros colgados del techo dan a la música una relevancia cotidiana. *"En ocasiones, tengo colgados diferentes tipos de objetos en una parte del techo del aula porque el aire también produce sonido, y estas cosas son un regalo para los sentidos."*

La existencia de aulas específicas de educación musical situadas en el Centro de Música Fingoi (instalaciones situadas dentro del recinto escolar) a donde los niños acuden a sus clases con los especialistas de música, expresión corporal y dramatización, donde el grado de equipamiento en medios musicales es extraordinario. En dichas aulas se encuentra todo el instrumental escolar conocido como Orff-Schulwerk y todos los instrumentos de una Orquesta Sinfónica.

Coincidiendo con las opiniones manifestadas por los profesores ambas opciones, el uso de la música en las aulas específicas y en el aula de trabajo habitual, son necesarias en tanto en cuanto el aula específica sirve como un espacio para un trabajo de música más específico y completo sobre el sonido, el ritmo, la melodía, el descubrimiento de los instrumentos. Por otra parte, las aulas habituales de trabajo sirven para poner en marcha procesos personales de sensación, expresión y de percepción a través de la expresión musical. *"El tutor tiene que ayudar a mejorar la capacidad para la sensibilidad, los sentidos, la expresión, esto es enormemente importante, y con la música se puede hacer."*

2.- La existencia de un especialista en educación musical. Es otro hecho que resulta clave para la facilidad en la implementación del currículum de música. El especialista se encarga de desarrollar de una manera específica los contenidos musicales a toda la clase y de manera particular a los alumnos de especiales necesidades. Asimismo asesora de modo continuo al grupo de profesores responsables del área de educación infantil.

3.- La participación de los profesores del área en cursos de formación en el centro.

Los profesores consideran de gran ayuda en la integración curricular de la música todas aquellas actividades que favorezcan la formación del propio profesor. El centro organiza actividades de formación para los profesores y cursos para la adquisición de destrezas y habilidades musicales y sobre didáctica de la expresión musical. *"Recuerdo cursos muy interesantes que hicimos en el centro de metodología Willems, de expresión con Carmen Aimerich y de la voz con Susa Herrera ..."* Los profesores perciben como valiosas todas las propuestas formativas que organiza el centro sobre educación musical. Por otra parte, las considera muy eficaces para mejorar y completar la formación adquirida en los estudios de Maestro. *"La formación que recibimos los profesores del área en las diferentes facultades en las que estudiamos fue bastante escasa, pobre, con falta de tiempo y de recursos."* y para responder a las nuevas necesidades de una formación musical práctica y aplicada, una formación especializada y contextualizada en el centro.

Continuando con las opiniones de la coordinadora hemos querido conocer cómo programan los contenidos musicales y las prácticas que quieren enseñar. Se puede decir al respecto que encontramos una doble estrategia en el desarrollo de los contenidos del área de expresión musical:

I. Integrar a la música en la cotidianidad del aula, con un sentido globalizador y dotándola de la importancia que ésta conlleva para el desarrollo de los aprendizajes en la etapa de educación infantil. *"La idea es desarrollar el aprendizaje musical como algo natural integrándolo en el día a día del aula sin que este proceso de aprendizaje se limite únicamente a ciertos horarios."*

En cuanto al tipo de prácticas que se desarrollan dentro de esta idea, señalar que son siete las prácticas tipo más frecuentes que los profesores realizan en las aulas habituales de los niños:

- Cantar canciones para distintas tareas del día, con una especial presencia de la canción popular gallega, *"usamos todos los días canciones para comer, para dormir, para dar los buenos días ...Utilizamos mucho la canción popular gallega para dar a conocer la cultura musical de aquí, que es muy rica."*
- Juegos musicales con canciones y ritmos en corro, con o sin instrumentos musicales para centrar la atención, desarrollar la concentración, la coordinación, la memoria y la destreza lingüística y motora.
- Audición de música ambiental para distintas rutinas del día: en la celebración de cumpleaños, con la plástica, al despertar de la siesta, al aire libre, para la relajación y momentos de descanso. *"Nosotros hicimos unas cintas con música especial para las distintas rutinas del día. Es muy importante tener siempre presente a la música porque desarrolla la sensibilidad, no me refiero a la sensibilidad - llorona -, sino como algo amoroso esa que te lleva a cuidar de las personas, del entorno ..."*
- Audición de música para trabajar el cuerpo en la danza, en la expresión corporal y en la psicomotricidad.
- Audiciones de música en directo en el centro y fuera del centro en conciertos didácticos organizados por el ayuntamiento. *"Los últimos conciertos a los que los peques asistieron fueron Concierto Mozart, audición de gaita y acordeón en el Centro de Música Fingoi."*
- Obradoiros de reciclaje de materiales para la construcción de objetos e instrumentos musicales con el doble objetivo de reciclar y de experimentar y descubrir el sonido.
- Integración de la música en las celebraciones del colegio, señalando un especial protagonismo de los niños de esta etapa en la Festa dos Maios, la Festa do Entroido y la Festa do Nadal.

II. Trabajar los contenidos musicales específicos del área de expresión musical desarrolladas por el especialista de música en el aula de música y normalmente en pequeños grupos. Esta práctica trata de aportar al niño una formación especializada haciendo hincapié en los que consideran tres ámbitos básicos:

- El material sonoro. Conocer el sonido desde el propio cuerpo, de los objetos que nos rodean y el sonido de los instrumentos musicales.
- Las cualidades del sonido. La duración, la intensidad, el timbre y la altura.
- El pulso y el ritmo. La percepción de estos elementos como motores de la música.

Finalmente señalar que estos ámbitos están "bañados" por el principio de actividad: cantar, tocar, escuchar, danzar, improvisar, crear ...

Las opiniones analizadas sobre la evaluación nos confirman que los profesores realizan evaluación musical globalizada y registran los progresos musicales de los niños de forma conjunta con la especialista de educación musical. Consideran importante la evaluación musical ya que proporciona una información relevante sobre la evolución del aprendizaje del alumno. Cuentan con boletines en donde se especifica con detalle el área de aprendizaje de expresión musical:

- Discriminación auditiva, entonación (melódica) y ejecución rítmica.
- Sensibilidad musical y nivel de participación.

Por último, señalar que se proporciona una detallada información de los progresos musicales de los niños para la transición a la etapa de primaria, aportando información concreta de aquellos niños con cierto talento para la música brindándoles la posibilidad de profundizar en su estudio en el Centro de Música. *"Después de una educación musical muy intensa ofrecida en la etapa de educación infantil al niño se le ofrece la posibilidad de estudiar música según las posibilidades y deseos del alumno."*

La ayuda de la música a los niños con necesidades especiales y el uso de las TIC para la enseñanza-aprendizaje de la música

Centrándonos en la primera cuestión de esta sección, los resultados obtenidos nos permitieron afirmar que los profesores consideran a la música de gran ayuda para éstos niños. No encuentran diferencias significativas en cuanto a la bondad de la música hacia éstos niños. Entienden que la música es importante para todos por igual y resulta de gran valor como vehículo de expresión y de comunicación en el aula. *"Consideramos a la música igualmente beneficiosa para todos los niños, en el aula no hacemos distinción, tengan o no tengan necesidades educativas especiales les ayuda. Siempre favorece la comunicación y la expresión."*

Sobre el segundo aspecto de la sección señalar que los profesores manifiestan que el equipamiento del centro en medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías es extraordinario y está en relación con las demandas de la sociedad actual. Todas las aulas del centro cuentan con ordenadores conectados a la intranet del centro y a internet mediante banda ancha. Cuentan con un aula multimedia accesible a todas las áreas y dispone de sistemas de vídeo analógico y digital interactivos para la enseñanza de idiomas y de cualquier otra materia.

Partiendo de esta realidad, los resultados obtenidos han puesto de manifiesto que los medios que usan los profesores en las prácticas musicales son los medios audiovisuales - equipos de sonido, el vídeo, la televisión, el proyector de diapositivas y el retroproyector - siendo prácticamente nulo tanto el uso de los medios informáticos como las nuevas tecnologías para este fin. En este sentido, los profesores insisten que este hecho se debe a que los medios informáticos y de nuevas tecnologías no responden en esta etapa a las necesidades musicales reales de los profesores y alumnos. *"En estas edades primero está el cuerpo, la voz, el ritmo y el despertar auditivo en todas las situaciones de la vida y como experiencia de primera mano."*

La formación en música y su didáctica de los maestros especialistas en educación infantil

Con respecto a la valoración que los profesores de esta etapa tienen sobre si la capacitación docente de un maestro en educación infantil es adecuada y le permite desarrollar la enseñanza de la música, señalar que es rotundamente negativa. *"No, de ninguna manera, y es una pena siendo la música tan importante para un maestro como lenguaje de expresión y de comunicación con los niños."* Se ha manifestado esta valoración negativa en relación tanto a los conocimientos recibidos sobre la naturaleza de la música como a los procedimientos y habilidades para la educación musical infantil. *"Conozco muchos compañeros que su formación se limitó a aprender algunas canciones con la flauta."*

En cuanto a cómo debe ser la preparación que deben recibir los maestros en música declaran con total firmeza que se hace necesaria una formación específica para la integración de la música en las prácticas educativas. *"Creemos que es necesaria más metodología y menos solfeo, más formación en el aspecto que tiene que ver con las distintas maneras de descubrir la música. Creemos más importante por ejemplo la percusión que la flauta y también es muy importante tener un conocimiento amplio de la canción."*

En cuanto a la figura del especialista en educación musical no dudan en recalcar el alto valor que tiene como figura imprescindible para que los niños tengan una completa formación musical ante la falta de formación del generalista en este ámbito. *"Es la mejor aproximación al mundo de la música. El profesor generalista necesita reforzar su formación y el especialista resulta un gran apoyo que permite en muchos casos que los niños tengan contacto con una persona que tiene educada su voz y sabe entonar, utilizar instrumentos de percusión y familiarizarlos con instrumentos en actuaciones en vivo."*

II.1 - Desarrollo del plan de trabajo identificado en las prácticas musicales en el Centro Fingoi. Lugo - Niños de 3 años - Educación Infantil



Fotografía nº 6.7 - Profesora y niños de 3 años de Educación Infantil en el transcurso de la clase observada. Centro Fingoi. Lugo.

Tipo de Centro Educativo
Centro Privado de Enseñanza
Día de la observación
8 de abril de 2005
Duración de la clase
30'
Profesora
Especialista en educación musical
Alumnos de la clase
14
Espacio
Aula de música

Tabla nº 6.12 - Datos generales de la observación en el Centro Fingoi. Niños de 3 años.

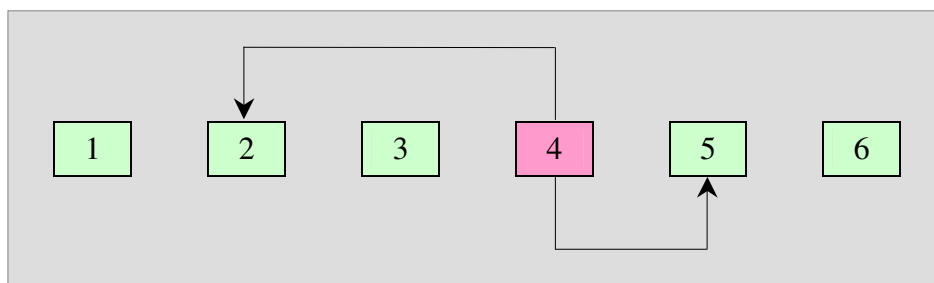
Sentido de la clase dentro del currículum de educación infantil

La clase observada desarrolla la capacidad de los niños para cantar canciones con gestos y movimiento en un pulso regular, para explorar el volumen de la voz y de los gestos corporales y para desarrollar destrezas de audición.

Durante la clase los niños cantan dos canciones (*Hola, hola* y *Con meu martelo*) para cantar y moverse en un pulso común y utilizan un texto rimado o cantinela (*Eu teño unha casiña*) para responder y explorar cambios de volumen. Escuchan con atención los sonidos que produce cada objeto o instrumento que la profesora hace sonar e identifican una variedad de fuentes sonoras (unas llaves, una hoja de papel, una caja china, unos cascabeles, ...)

La clase observada se ajusta en el contenido educativo nº 4 Cualidades del sonido (pulso, tono, tempo) del área de la Expresión Musical perteneciente al currículum de educación infantil de España. LOCE (MEC 2002). Enlaza con el contenido educativo nº 2 (las propiedades de la voz y de los instrumentos musicales) conduce al contenido educativo nº 5 (canciones populares, infantiles, danzas, bailes y audiciones).

La clase observada también puede hacer una contribución significativa en el desarrollo de la capacidad de los niños para trabajar juntos con concentración y respeto entre ellos.



1. Ruido, silencio y música 2. Las propiedades de la voz, de los objetos de uso cotidiano y de los instrumentos musicales 3. Discriminación de sonidos y ruidos de la vida diaria 4. Cualidades del sonido 5. Canciones populares infantiles, danzas, bailes y audiciones 6. Interés por participar en representaciones

Gráfica nº 6.7 - Sentido y ajuste de la clase observada en los contenidos musicales de la Expresión Musical del currículum de educación infantil de España. LOCE (MEC 2002)

Objetivos de aprendizaje

- La finalidad de la clase es que los alumnos desarrollen el sentido del pulso, exploren el volumen de la voz y del gesto corporal, conozcan diferentes fuentes sonoras y agudicen su audición.

Resultados del aprendizaje

- Los niños cantan canciones y realizan movimientos en un pulso regular.
- Los niños recitan un texto con tres intensidades de voz, p, ff, pp y gestos corporales mediano, grande y pequeño.
- Los niños desarrollan destrezas de audición identificando una variedad de fuentes sonoras.

Elementos musicales trabajados

- Pulso: (latido regular de la música). Este concepto se ha trabajado intensamente en las dos canciones *Hola, hola* y *Con meu martelo*.
- Volumen/Dinámica: (grados de alto o bajo). Se trabaja este elemento cuando se recita el texto *Eu teño unha casiña* en tres intensidades de voz, en primer lugar con voz normal (p), segundo con voz muy fuerte (ff) y por último con voz casi en susurro (pp).
- Timbre: (calidad del sonido). Los niños han trabajado este concepto de manera muy concreta en el juego de adivinar con los ojos cerrados los objetos e instrumentos que la profesora hacía sonar.

Recursos utilizados

- Recursos sonoros: voces, percusiones, gestos corporales y una selección de objetos e instrumentos de la clase: llaves, hoja de papel, caja china, cascabeles, triángulo y tambor.
- Estímulos: las canciones *Hola, hola*, *Con meu martelo* y la cantinela *Eu teño unha casiña*.

Actividades de enseñanza identificadas

1 Cantar la canción de saludo *Hola, hola* para sentir el pulso

Colocar a los niños en el centro de la clase sentados en el suelo.

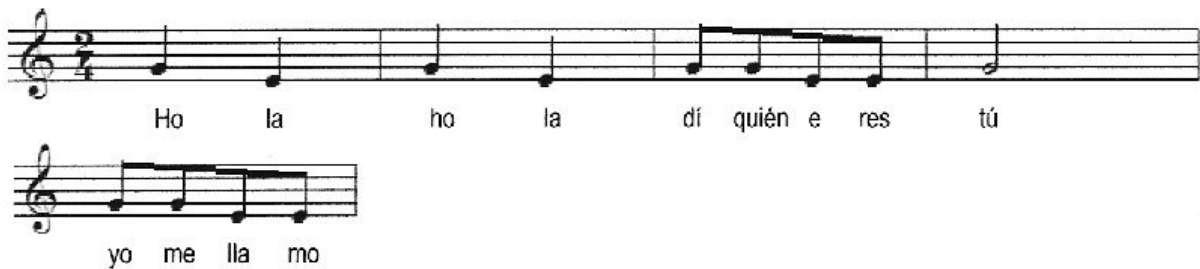
Cantar la canción *Hola, hola* junto con el canto de la profesora. Decir su nombre en canto individual. Marcar el pulso de la canción con las manos sobre las rodillas o el suelo. Repetir la canción hasta que todos los niños cantan su nombre.

Tarea 1. Cantar la canción *Hola, hola* marcando el pulso con las manos sobre las rodillas o el suelo

La profesora y los niños se colocan sentados en el suelo para marcar el pulso de la canción con sus manos sobre las rodillas o el suelo.

La profesora comienza la canción y los niños le siguen:

*Hola, hola
di quién eres tú
yo me llamo*



La profesora termina la frase cantada mirando a la niña que tiene a su derecha esperando a que cante su nombre:

Al:



Continúa la canción ...

P, An:



La canción se repite varias veces cantando todos los niños su nombre

2 Cantar la canción *Con meu martelo* para controlar el pulso con diferentes acciones

Cantar la canción *Con meu martelo* acompañados por el canto de la profesora.
Añadir diferentes acciones o movimientos ajustados al pulso de la canción: gesto de golpear con un martillo en la otra mano, de serrar con el brazo, lavar los dientes y cortar con las tijeras.

Tarea 2. Cantar la canción *Con meu martelo* y responder a diferentes acciones ajustados al pulso.

La profesora y los niños se colocan sentados en el suelo.

La profesora presenta a los niños la canción con el gesto correspondiente y los niños imitan.

P: - Vamos a cantar muchas canciones. ¿Cómo es esta canción?

*Con meu martelo
martelo, martelo
con meu martelo
martelo, martelo*

(gesto de golpear con un martillo en la otra mano)



Cada niño propone una estrofa con los gestos apropiados a la letra: *con meu serrucho, con meu cepillo, coas miñas tesoiras*. Cada estrofa se repite dos veces.

3 Recitar la cantinela *Eu teño unha casiña* para explorar el volumen

Recitar la cantinela *Eu teño unha casiña* más fuerte y más suave y acompañar a su recitado con gestos corporales más grandes y más pequeños.

Tarea 3. Recitar el texto rimado *Eu teño unha casiña* con tres intensidades distintas (p, ff, pp), acompañándolo con gestos corporales que correspondan a las mismas.

La profesora pide a los niños que se coloquen de pie para cantar una canción.

P: - Vamos a cantar la canción de la casiña pero tenéis que empezar vosotros porque yo no me acuerdo.

Una niña comienza el recitado y los demás niños junto con la profesora le siguen.

*Eu teño unha casiña
que es así y así*

(gesto con los brazos para indicar la anchura y la altura de la casa)

El recitado del texto continua hasta el final con la misma dinámica (p) (ver anexo). Se repite la cantinela y los gestos recitándolo de nuevo con otras dinámicas (ff y pp).

4 Escuchar sonidos para reconocer los objetos e instrumentos de la clase

Escuchar con los ojos cerrados y con mucha atención los sonidos que produce cada objeto o instrumento que la profesora hace sonar. Identificar las fuentes sonoras que los niños escuchan.

Tarea 4. Escuchar con atención los sonidos e identificar las fuentes sonoras que ellos escuchan

La profesora se coloca sentada en el suelo de espaldas a los niños con diversos objetos e instrumentos guardados en una caja. La profesora les solicita que presten atención a los sonidos que van a escuchar para poder adivinar y nombrar lo que escuchan. Por último les pide que para hacer este ejercicio deben permanecer con los ojos cerrados durante la audición.

La profesora saca unas llaves:

P: - ¿Qué es esto?

An: - Son llaves

P: - ¡Muy bien!

Se repite la misma práctica con otros objetos e instrumentos:

- Con una hoja de papel.
- Con una caja china.
- Con unos cascabeles.
- Con un triángulo.
- Con un tambor.

Interacción profesora-alumnos

- La profesora durante la clase guía y da soporte a las propuestas sonoras con el uso de su cuerpo y de su voz.
- Los niños son motivados de forma continua por parte de la profesora para que respondan con sus voces y su cuerpo a las propuestas sonoras.
- Los niños durante toda la clase muestran un gusto por trabajar juntos con concentración y respeto entre ellos.
- Los niños y la profesora disfrutan interactuando.

ESQUEMA DE TRABAJO IDENTIFICADO EN LA CLASE OBSERVADA: Centro Educativo Fingoi. Lugo – Niños de 3 años		
Sentido de la clase dentro del currículum de música	Objetivos de aprendizaje	Resultados de aprendizaje
<p>Desarrolla la capacidad de los niños para cantar canciones con gestos y movimiento en un pulso regular, para explorar el volumen de la voz y de los gestos corporales y para desarrollar destrezas de audición conociendo una variedad de sonidos de instrumentos de pequeña percusión.</p> <p>Se ajusta en el contenido educativo <u>Cualidades del sonido</u> del área de la Expresión Musical perteneciente al currículum de educación infantil. LOCE (MEC. 2002)</p>	<p>Desarrollar el sentido del pulso.</p> <p>Explorar el volumen de la voz y del gesto corporal.</p> <p>Conocer diferentes fuentes sonoras.</p> <p>Agudizar la audición.</p>	<p>Los niños cantan canciones y realizan movimientos en un pulso regular.</p> <p>Los niños recitan un texto con tres intensidades de voz: p, ff, pp, y gestos corporales mediano, grande y pequeño.</p> <p>Desarrollan destrezas de audición identificando una variedad de fuentes sonoras.</p>
Actividades de enseñanza		Elementos trabajados
<p>1 – Cantar la canción de saludo <i>Hola, hola</i> para sentir el pulso</p> <p>Los niños cantan la canción acompañados por el canto de la profesora. Dicen su nombre en canto individual. Marcan el pulso de la canción con sus manos sobre las rodillas o el suelo. Tarea 1.</p>		Pulso – Volumen - Timbre
<p>2 – Cantar la canción <i>Con meu martelo</i> para controlar el pulso con diferentes acciones</p> <p>Los niños cantan la canción acompañados por el canto de la profesora. Añaden diferentes acciones o movimientos ajustados al pulso de la canción: gesto de golpear con un martillo, de serrar con el brazo, lavar los dientes, cortar con unas tijeras. Tarea 2.</p>		<p>Recursos utilizados</p> <p>Voces, percusiones, gestos corporales y una selección de objetos e instrumentos de la clase.</p> <p>Estímulos: las canciones <i>Hola, hola</i>, <i>Con meu martelo</i> y la cantinela <i>Eu teño unha casiña</i>.</p>
<p>3 – Recitar la cantinela <i>Eu teño unha casiña</i> para explorar el volumen</p> <p>Los niños desarrollan el control sobre su voz y cuerpo recitando el texto más fuerte y más suave y acompañándolo con gestos corporales más grandes y más pequeños. Tarea 3.</p>		<p>Interacción profesora-alumnos</p> <p>La profesora guía las actividades con el uso de su cuerpo y voz.</p> <p>Los niños son motivados para responder con sus voces y sus cuerpos.</p> <p>Los niños demuestran un gusto por trabajar juntos, concentrados y con respeto entre ellos y hacia la profesora.</p>
<p>4 – Escuchar sonidos para reconocer los objetos e instrumentos de la clase</p> <p>Los niños con los ojos cerrados escuchan con atención los sonidos que produce cada objeto o instrumento que la profesora hace sonar. Finalmente identifican una variedad de fuentes sonoras. Tarea 4.</p>		

II.2 - Desarrollo del plan de trabajo identificado en las prácticas musicales en el Centro Fingoi. Lugo - Niños de 4 años - Educación Infantil



Fotografía nº 6.8 - Profesora y niños de 4 años de Educación Infantil en el transcurso de la clase observada. En el círculo tocando los instrumentos. Centro Fingoi. Lugo.

Tipo de Centro Educativo
Centro Privado de Enseñanza
Día de la observación
4 de abril de 2005
Duración de las clases
30'
Profesora
Especialista en educación musical
Alumnos de la clase
7
Espacio
Aula de música

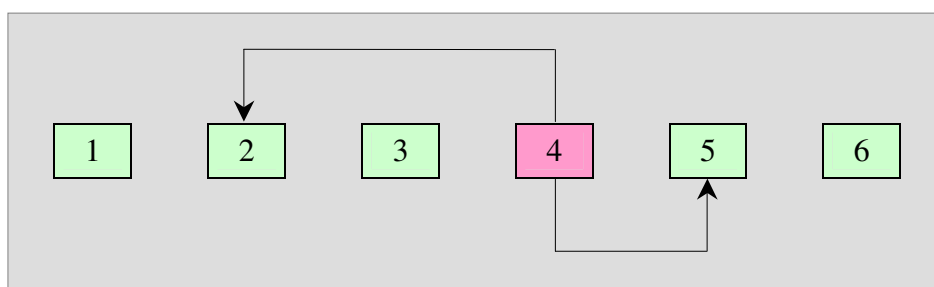
Tabla nº 6.13 - Datos generales de la observación en el Centro Fingoi. Niños de 4 años

Sentido de la clase dentro del currículum de educación infantil

La clase observada desarrolla la capacidad de los niños para interpretar de forma segura con sentido del pulso y discriminar entre sonidos altos y sonidos bajos. Durante esta clase, los niños utilizan dos textos rimados o cantinelas (*Daba la nenita* y *Rua mollada*), una canción (*Canta o cuco*) y una música de Carlos Seoane para el desarrollo de la confianza de recitar, cantar, tocar y moverse con un pulso común. Responden y exploran cambios de velocidad. Asimismo durante la clase los niños exploran el tono (agudo-grave) de los sonidos instrumentales, de la flauta dulce, el piano y el carrillón.

La clase observada se ajusta en el contenido educativo nº 4 Cualidades del sonido (pulso, tono, tempo) del área de la Expresión Musical perteneciente al currículum de educación infantil de España. LOCE (MEC 2002). Enlaza con el contenido educativo nº 2 (las propiedades de la voz y de los instrumentos musicales) conduce al contenido educativo nº 5 (canciones populares, infantiles, danzas, bailes y audiciones).

La clase observada también puede hacer una contribución significativa en el desarrollo de la capacidad de los niños para trabajar juntos con concentración y respeto entre ellos.



1. Ruido, silencio y música 2. Las propiedades de la voz, de los objetos de uso cotidiano y de los instrumentos musicales 3. Discriminación de sonidos y ruidos de la vida diaria 4. Cualidades del sonido 5. Canciones populares infantiles, danzas, bailes y audiciones 6. Interés por participar en representaciones

Gráfica nº 6.8 - Sentido y ajuste de la clase observada en los contenidos musicales de la Expresión Musical del currículum de educación infantil de España. LOCE (MEC 2002)

Objetivos de aprendizaje

- La finalidad de la clase es que los alumnos identifiquen el pulso en la música e interpreten de forma segura con sentido del pulso, reconozcan y respondan a cambios en el tempo (velocidad de pulso) y reconozcan los sonidos altos y sonidos bajos usando los instrumentos.

Resultados del aprendizaje

- Los niños identifican el pulso en diferentes textos rimados, percutiendo con las manos sobre las rodillas.
- Los niños reconocen sonidos altos y bajos en la flauta, el piano y el carrillón.
- Los niños identifican el pulso y juntos con la ayuda de la profesora hacen cambios en el tempo.
- Los niños acompañan a una música tocando el pulso en los instrumentos y cambiando en un pulso constante.

Elementos musicales trabajados

- Pulso: (latido regular de la música). Este concepto se ha trabajado intensamente en los dos textos rimados *Daba la nenita* y *Rua mollada* y en la canción *Canta o cuco*.
- Tono: (altura del sonido). Se ha trabajado concretamente la diferencia entre los sonidos altos y los sonidos bajos en la flauta dulce, el piano y el carrillón.
- Tempo: (cambios de velocidad del pulso). Este concepto se ha trabajado en la canción *Canta o cuco*. Desarrollan su control sobre sus rodillas tocándolas con las manos a una velocidad normal y rápidamente, sintiendo el contraste.

Recursos utilizados

- Recursos sonoros: voces, percusión corporal, flauta dulce, piano y una selección de instrumentos de percusión que se encuentran en la clase: carrillón, cajas chinas, triángulo, cascabeles, maracas, aro de sonajas y tambor.
- Estímulos: cantinelas: *Daba la nenita* y *Rua mollada*, la canción *Canta o cuco* y el CD que contiene la música de Carlos Seoane.

Actividades de enseñanza identificadas

1 Acompañar cantinelas con percusiones corporales para sentir el pulso

Recitar las cantinelas o textos rimados *Daba la nenita* y *Rua mollada* con percusión corporal.

Practicar el pulso: con la mano en la cabeza en el primer texto y saltar a la derecha y a la izquierda en el segundo texto.

Tarea 1. Recitar el texto rimado *Daba la nenita* y marcar el pulso con la mano en la cabeza.

La profesora y los niños se colocan sentados en el suelo formando un círculo en el centro de la clase.

La profesora presenta a los niños el texto, los niños imitan:

*Daba la nenita
Daba, daba, daba
Daba la nenita con
La mano en la cabezita.*

(pulso con la mano en la cabeza)

Realizan la práctica repitiéndola varias veces.

Tarea 2. Recitar el texto rimado *Rua mollada* y marcar el pulso saltando.

La profesora y los niños se colocan en una fila. La profesora presenta a los niños el segundo recitado, los niños la imitan:

*Rua mollada
manteica forrada
rua rua
cariña de lua*

(pulso saltando a la derecha y a la izquierda)

2 Escuchar los sonidos para identificar el tono alto y bajo

Prestar atención a los sonidos que la profesora toca en la flauta, el piano y el carrillón. Mostrar primeramente en cada instrumento los sonidos altos y bajos.

Preguntar a los niños como son los sonidos que escuchan: graves o agudos. Responder elevando la mano en los sonidos agudos y llevar la mano al suelo en los graves. Posteriormente es cada niño quién muestra sonidos en el carrillón, todos los demás los identifican.

Tarea 3. Escuchar los sonidos de los instrumentos y decir si son agudos o graves

La profesora pide a los niños que presten atención a los sonidos que van a escuchar.

Explica cuales son los sonidos agudos y graves que tiene la flauta y muestra varios ejemplos. Seguidamente les pide a los niños que averigüen que sonido ha tocado, agudo o grave, repitiéndolo varias veces.

P: - ¿Esto es un sonido grave o agudo?

An: - Agudo, elevando la mano

P: - ¿Y este?

An: - Grave, bajando la mano.

P: - Voy a tocar otro a ver si lo diferenciáis

Repiten de nuevo el ejercicio escuchando los sonidos primero en el piano y después en el carrillón. Posteriormente vuelven a repetir el ejercicio pero ahora cada niño muestra al resto de la clase sonidos en el carrillón, el resto del grupo los identifican.

3 Acompañar con instrumentos la canción *Canta o cuco* para sentir el pulso

Colocar a los niños en el centro de la clase sentados en el suelo.
 Cantar la canción *Canta o cuco* marcando el pulso con las manos sobre las rodillas.
 Repetir de nuevo explorando cambios de velocidad. Repartir un instrumento de pequeña percusión a cada niño. Cantar la canción marcando el pulso con los instrumentos.
 Interpretar de nuevo el pulso con dos timbres de instrumentos: madera (cajas chinas) y metal con parche (triángulo, cascabeles, aro de sonajas, tambor)

Tarea 4. Cantar la canción *Canta o cuco* marcando el pulso con las manos sobre las rodillas. Explorar cambios de velocidad.

La profesora y los niños se colocan sentados en el suelo con las piernas cruzadas para marcar el pulso de la canción con sus manos sobre las rodillas.

La profesora muestra la canción y los niños le imitan.

Canta o cuco
cuqui cuco
canta o cuco
cuqui ca



P: - Muy bien, ahora vamos a hacer de nuevo la canción cada vez más rápido.

Repiten el ejercicio varias veces.

Tarea 5. Cantar la canción *Canta o cuco* marcando el pulso con los instrumentos

La profesora reparte a cada niño un instrumento de pequeña percusión, todos tocan el pulso. Seguidamente la profesora pide a los niños interpretar de nuevo el pulso con dos timbres de instrumentos: la madera formado por tres cajas chinas que tocarán únicamente en la sílaba ca y el metal con parche que tocará toda la canción excepto en ca.

La profesora se dirige al grupo de las cajas chinas:

P: - Para no perderos tocáis el pulso en la alfombra y la caja china en ca. Tocáis solo en ca. En ca tocan solo las cajas, los demás no tocamos. Para hacer música tenemos que estar todos en silencio y empezar todos a la vez. ¡Preparados, listos, ya!

P / An: - Lo repiten de nuevo.

P: - Hay que estar concentrados

P / An: - Lo repiten de nuevo.

P: - ¡Muy bien!

4 Acompañar con instrumentos una música para sentir el pulso

Escuchar el CD que ha llevado un niño a clase. Tocar en el instrumento el pulso de la música. Caminar tocando el pulso en el momento solicitado por la profesora.

Tarea 6. La profesora con el reproductor de CD's pone una música que una niña a llevado a la clase. Los niños permanecen en el suelo escuchando. Cuando la profesora lo solicita tocan el pulso sobre el instrumento y seguidamente lo hacen caminando por el centro del aula.

Interacción profesora-alumnos

- La profesora durante la clase guía y da soporte a las propuestas sonoras con el uso de su cuerpo y de su voz.
- Los niños son motivados de forma continua por parte de la profesora para que respondan con sus voces y su cuerpo a las propuestas sonoras.
- Los niños durante toda la clase muestran un gusto por trabajar juntos con concentración y respeto entre ellos.
- Los niños y la profesora disfrutan interactuando.

ESQUEMA DE TRABAJO IDENTIFICADO EN LA CLASE OBSERVADA:		
Centro Educativo Fingoi. Lugo – Niños de 4 años		
Sentido de la clase dentro del currículum de música	Objetivos de aprendizaje	Resultados de aprendizaje
<p>Desarrolla la capacidad de los niños para interpretar de forma segura con sentido del pulso y discriminar entre los sonidos altos y los sonidos bajos. Utilizan cantinelas, una canción y una música para el desarrollo del pulso en común. Exploran cambios de velocidad y el tono (alto y bajo) de los sonidos instrumentales.</p> <p>Se ajusta en el contenido educativo <u>Cualidades del sonido</u> del área de la Expresión Musical perteneciente al currículum de educación infantil.</p> <p>LOCE (MEC. 2002)</p>	<p>Identificar el pulso en la música e interpretar de forma segura con sentido del pulso.</p> <p>Reconocer y responder a cambios en el tempo.</p> <p>Reconocer sonidos altos y bajos.</p>	<p>Los niños identifican el pulso en diferentes textos rimados, percutiendo con las manos sobre las rodillas.</p> <p>Los niños reconocen sonidos altos y bajos en la flauta, el piano y el carrillón.</p> <p>Los niños identifican el pulso y juntos con la ayuda de la profesora hacen cambios en el tempo.</p> <p>Los niños acompañan a una música tocando el pulso en los instrumentos y cambiando en un pulso constante.</p>
Actividades de enseñanza		Elementos trabajados
<p>1 – Acompañar con percusiones corporales cantinelas para sentir el pulso</p> <p>Los niños recitan las cantinelas <i>Daba la nenita</i> y <i>Rua mollada</i> con percusión corporal para practicar el pulso. Tareas 1 y 2.</p> <p>2 – Escuchar los sonidos de los instrumentos para identificar el tono alto y el tono bajo</p> <p>Los niños escuchan en la flauta dulce, el piano y el carrillón sonidos altos y bajos. La profesora pregunta a los niños como son los sonidos que escuchan: agudos o graves. Los niños responden según el tipo de sonido elevando o bajando sus manos. Tarea 3.</p> <p>3 – Acompañar con instrumentos la canción <i>Canta o cuco</i> para sentir el pulso</p> <p>Los niños cantan la canción marcando el pulso con las manos sobre las rodillas. Explorando cambios de velocidad en el pulso. Cantan la canción de nuevo marcando el pulso con los instrumentos. Al final repiten el ejercicio con dos timbres de instrumentos de madera y metal con parche. Tareas 4-5.</p> <p>4 – Acompañar con instrumentos una música para sentir el pulso</p> <p>Los niños escuchan una música y posteriormente tocan en su instrumento el pulso de la música. Para terminar caminan tocando el pulso en el momento solicitado por la profesora. Tarea 6.</p>		<p>Pulso - Tono - Tempo</p> <p>Recursos utilizados</p> <p>Voces, percusión corporal, flauta dulce, piano y una selección de instrumentos de percusión.</p> <p>Estímulos: Cantinelas <i>Daba la nenita</i> y <i>Rua mollada</i>. Canción <i>Canta o cuco</i>. Música de <i>Carlos Seoane</i>.</p> <p>Interacción profesora-alumnos</p> <p>La profesora guía las actividades con el uso de su cuerpo y voz.</p> <p>Los niños son motivados para responder con sus voces y sus cuerpos.</p> <p>Los niños demuestran un gusto por trabajar juntos, concentrados y con respeto entre ellos y hacia la profesora.</p>

II.3 - Desarrollo del plan de trabajo identificado en las prácticas musicales en el Centro Fingoi. Lugo - Niños de 5 años - Educación Infantil



Fotografía nº 6.9 - Profesora y niños de 5 años de Educación Infantil en el transcurso de la clase observada. Pintando en el aire las imágenes de los sonidos. Centro Fingoi. Lugo.

Tipo de Centro Educativo
Centro Privado de Enseñanza
Días de la observación
5 y 6 de abril de 2005
Duración de las clases
36'
Profesora
Tutora del curso. No especialista en educación musical
Alumnos de la clase
13
Espacio
Aula de Educación Infantil – 5 años

Tabla nº 6.14 - Datos generales de la observación en el Centro Fingoi. Niños de 5 años

Sentido de la clase dentro del currículum de educación infantil

La clase observada desarrolla la capacidad de los niños para cantar canciones, interpretar expresivamente una variedad de músicas y explorar las diferentes maneras en las que los sonidos se pueden producir y cambiar.

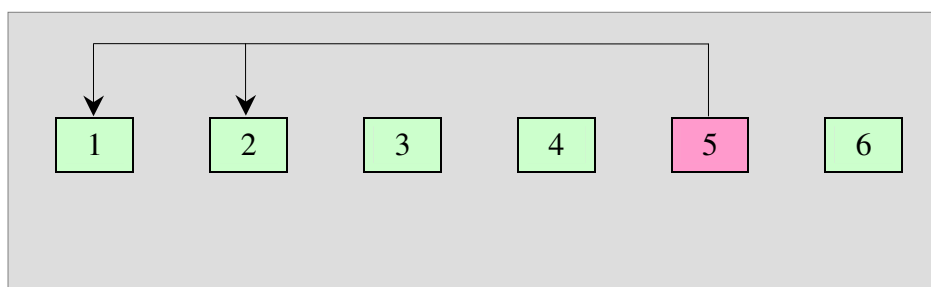
En la clase observada los niños cantan y escuchan canciones para saludarse, desayunar y salir al patio.

Los niños dibujan con el pincel en el papel y posteriormente con todo el cuerpo en el aire las imágenes que los sonidos de una variedad de músicas les crea en sus mentes. Comprueban como los sonidos pueden describir imágenes y comparten con la clase las ideas o imágenes que les ha sugerido la música. Identifican los términos sonido (pintar cuando suena la música) y silencio (dejar de pintar cuando la música se para).

Los niños producen también una variedad de sonidos con los objetos de la clase (por ejemplo: una bolsa de plástico, un papel de celofán, una tapa metálica de un bote, ...). Utilizan los sonidos de forma expresiva en respuesta a la canción elegida (*Tengo que hacerte cantar*). Finalmente aprenden a agrupar los objetos cuando producen sonidos parecidos para hacer una orquesta de objetos sonoros que dirige la profesora.

La clase observada se ajusta en el contenido educativo nº 5 Canciones populares infantiles, danzas, bailes y audiciones del área de la Expresión Musical perteneciente al currículum de educación infantil de España. LOCE (MEC 2002). Enlaza con el contenido educativo nº 2 (las propiedades de la voz y de los instrumentos musicales) y con el contenido educativo nº 1 (ruido, silencio y música).

La clase observada también puede hacer una contribución significativa para oír y para el desarrollo y conciencia de la presencia de otros niños a través de la necesidad de estar callados y atentos a los sonidos realizados por la clase y por los alumnos de forma individual.



1. Ruido, silencio y música 2. Las propiedades de la voz, de los objetos de uso cotidiano y de los instrumentos musicales 3. Discriminación de sonidos y ruidos de la vida diaria 4. Cualidades del sonido 5. Canciones populares infantiles, danzas, bailes y audiciones 6. Interés por participar en representaciones

Gráfica nº 6.9 - Sentido y ajuste de la clase observada en los contenidos musicales de la Expresión Musical del currículum de educación infantil de España. LOCE (MEC 2002)

Objetivos de aprendizaje

- La finalidad de la clase es que los alumnos desarrollen el gusto por el uso de la voz cantada, aprendan que la música puede sugerir imágenes, aprendan a explorar diferentes fuentes sonoras (especialmente una variedad de objetos de la clase) y agudizar su escucha.

Resultados del aprendizaje

- Los niños cantan canciones sencillas con la profesora.
- Los niños interpretan a través de la expresión plástica y corporal las imágenes que los sonidos de la música les sugiere.
- Los niños analizan y comentan las imágenes de los sonidos de la música.
- Los niños realizan y exploran sonidos con los objetos de la clase elegidos.
- Los niños escuchan con mucha atención y en silencio.

Elementos musicales trabajados

- Entonación: en el canto de las canciones.
- Elementos básicos de la canción: tales como el pulso, el ritmo, el tempo y el tono.
- Estructura: (partes de una canción) – comienzo, parte intermedia y final.
- Música descriptiva: (música que describe lugares, paisajes, personajes, historias, etc.), se refiere a este término cuando explica la intencionalidad de dibujar sobre el papel o con todo el cuerpo lo que las diferentes músicas les sugiera: como por ejemplo, un mundo marino, un mundo estrellado, un don Quijote de la Mancha, unos molinos de viento, un pantalón vaquero, ...
- Timbre: (calidad del sonido), se hace consciente en los sonidos de los objetos de la clase y en el vocabulario que se emplea para describir las cualidades del sonido: brillante, pesado, aburrido, frío, cálido, ... y de la producción de sonidos: agitarlo, rasparlo, frotarlo, golpearlo,...

Recursos utilizados

- Recursos sonoros: voces, gestos corporales, CD's que contienen músicas para la relajación, sambas, piezas de rock, banda sonora de don Quijote y música del folclore gallego. Objetos de la clase: una bolsa de plástico, un papel de celofán, una tapa metálica de un bote, una goma elástica, una tapa de un rotulador, un vaso vacío de yogurt, una ramita de un árbol, una hoja de papel.
- Estímulos: las canciones *Buenos días* y *Tengo que hacerte sonar*.

Actividades de enseñanza identificadas

1 Cantar la canción *Buenos días* para saludarse

Dar la bienvenida a los niños diciendo “hola” y animar a que ellos también respondan con otro “hola”. Cantar la canción *Buenos días* invitando a los niños a que respondan a la letra de la canción con gestos.

Tarea 1. Dar la bienvenida a los niños cantando la canción y respondiendo a la letra con gestos

La profesora y los niños se sientan en el suelo formando un círculo. Comienzan saludándose y dándose los buenos días con la siguiente canción con gestos:

<i>Buenos días</i>	(gesto de saludo con las manos)
<i>buenos días</i>	
<i>tengas tú</i>	(señalar con el dedo a otro niño)
<i>tengas tú</i>	
<i>nos divertiremos</i>	(brazos hacia delante y hacia atrás)
<i>nos divertiremos</i>	
<i>pin pan pun</i>	(palmas con las manos)
<i>pin pan pun</i>	



2 Escuchar y tararear canciones para desayunar

Escuchar y tararear canciones del folklore gallego, los niños sentados en el suelo toman un bocadillo y hablan sobre una visita que van hacer al parque natural “Macelle Natureza.”

Tarea 2. Escuchar la música y desayunar

Mientras escuchan la música, la profesora invita a los niños a tomar el bocadillo para desayunar. Juntos hablan sobre la visita al parque natural de “Macelle Natureza.”

3 Tararear una canción para salir al patio

Tararear tímidamente una canción y salir al patio caminando en fila.

Tarea 3. Ponerse el abrigo y salir al patio tarareando una canción

La profesora invita a los niños a que se pongan los abrigos y se coloquen formando una fila. Juntos tararean una canción mientras salen al patio.

4 Escuchar piezas musicales para pintar las imágenes que crean en la mente

Escuchar músicas de fuerte contraste (música tranquila de meditación, rítmica de samba, dura y actual de rock, sugerente del Quijote), para pintar las imágenes que los sonidos de la música les crea en sus mentes.

Pintar con el pincel en el papel y posteriormente pintar con todo el cuerpo en el aire. Proponer el juego de reacción pintar cuando suene la música, dejar de pintar cuando la música se pare.

Tarea 4. Escuchar diferentes músicas y pintar con el pincel sobre el papel jugando a música pinto, silencio dejo de pintar

La profesora coloca en cada mesa un papel alargado, un pincel y dos lápices de colores para cada uno. Mientras suena la primera música explica a los niños la actividad:

P: - Vamos a escuchar la música y vamos a dejar que la música nos lleve al mundo que nosotros queramos y que nos sugiere dibujar. Mientras suene la música vamos a dibujar con el pincel lo que nos sugiere la misma: puede ser un mundo marino (gestos de las olas) o puede ser un mundo estrellado(gesto de puntos en el aire). Solo hay una condición: no se puede levantar el pincel y hay que ir al ritmo de la música. Solo se puede dejar de pintar cuando la música se pare y haya silencio.

Se suceden diferentes músicas para el mismo ejercicio.

Tarea 5. Escuchar diferentes músicas y pintar con todo el cuerpo en el aire jugando a música pinto silencio dejo de pintar.

La profesora coloca a los niños de pie formando un círculo. Les explica que realizarán la misma actividad pero que ahora el pincel para pintar es todo su cuerpo y el papel es el espacio que está a su alrededor.

P: - Nuestras manos, pies, cabeza, ... son pinceles que tienen una hoja por cada lado de nosotros. Estamos dentro de una caja blanca que no tiene nada, está limpia y cada uno de vosotros va a pintar con su cuerpo lo que quiera, lo que le dice la música.

La profesora utiliza la misma secuencia de músicas. Cuando finaliza la actividad, la profesora pregunta a cada niño lo que ha dibujado con su cuerpo en las diferentes músicas que han escuchado.

5 Cantar *Tengo que hacerte sonar* para explorar el sonido de diversos objetos de la clase

Repartir a los niños diversos objetos que se encuentran en la clase: una bolsa de plástico, un papel de celofán, una tapa metálica de un bote, una goma elástica, ... Cantar la canción *Tengo que hacerte sonar* y hacer sonidos con los objetos.

Mostrar individualmente como son los sonidos de ese objeto cuando la canción finaliza. Animar a los niños a buscar sonidos nuevos con los objetos.

Repetir la canción para que todos los niños muestren sus sonidos. Por último, agrupar los objetos con timbres coincidentes y simular una orquesta con su directora. Cada grupo de niños deberá hacer sonar sus objetos cuando la profesora lo señale.

Tarea 6. Cantar *Tengo que hacerte sonar* y explorar el sonido de los objetos

Sentados en el suelo la profesora reparte diversos objetos que ha recogido de la clase: una bolsa de plástico, un papel de celofán, una tapa metálica de un bote, una goma elástica, una tapa de un rotulador, un vaso vacío de yoghurt, una rama de un árbol, una hoja de papel, ... Todos cantan la canción acompañándola de los sonidos que producen estos objetos.

Tarea 7. Agrupar los objetos con timbres coincidentes y simular una orquesta

La profesora organiza a los niños agrupándolos en cuatro grupos con los objetos de timbres coincidentes.

P: - ¿Qué objetos creéis que van con los que tiene Marta? Ponerse todos juntos.

Interacción profesora-alumnos

- La profesora durante toda la clase guía y da soporte a las actividades musicales con el uso de su voz y de su cuerpo.
- Los niños son motivados de forma continua por parte de la profesora para que respondan con sus voces y su cuerpo a las propuestas sonoras.
- La profesora y los niños disfrutan cuando cantan y cuando se expresan corporalmente para describir las imágenes de la música.
- Destaca el buen comportamiento de los niños y el respeto mutuo entre los niños y la profesora.

ESQUEMA DE TRABAJO IDENTIFICADO EN LA CLASE OBSERVADA: Centro Educativo Fingoi. Lugo – Niños de 5 años		
Sentido de la clase dentro del currículum de música	Objetivos de aprendizaje	Resultados de aprendizaje
<p>Desarrolla la capacidad de los niños para cantar canciones, interpretar expresivamente una variedad de músicas y explorar las diferentes maneras en las que los sonidos se pueden producir y cambiar. Desarrollan asimismo la capacidad de escucha y atención.</p> <p>Se ajusta en el contenido educativo <u>Canciones populares infantiles y audiciones</u> del área de la Expresión Musical perteneciente al currículum de educación infantil. LOCE (MEC. 2002)</p>	<p>Desarrollar el gusto por la voz cantada.</p> <p>Aprender que la música puede sugerir imágenes.</p> <p>Explorar diferentes fuentes sonoras.</p> <p>Agudizar su escucha.</p>	<p>Los niños cantan canciones.</p> <p>Los niños interpretan las imágenes que los sonidos de la música les sugiere.</p> <p>Los niños hacen sonidos con los objetos de la clase.</p> <p>Los niños escuchan con cuidado y atención.</p>
Actividades de enseñanza		Elementos trabajados
<p>1 – Cantar la canción <i>Buenos días</i> para saludarse</p> <p>Los niños cantan la canción acompañándola con el sonido de sus manos y otros gestos. Tarea 1.</p> <p>2 – Escuchar y tararear canciones para desayunar</p> <p>Los niños escuchan sentados en el suelo la música mientras toman un bocadillo. Tarea 2.</p> <p>3 – Tararear una canción para salir al patio</p> <p>Los niños tararean tímidamente una canción mientras se colocan el abrigo para salir al patio. Tarea 3.</p> <p>4 – Escuchar piezas musicales para pintar las imágenes que crean en la mente</p> <p>Los niños escuchan músicas de fuerte contraste, como música tranquila de meditación, rítmica de samba, dura de rock o sugerente del Quijote para pintar las imágenes que los sonidos de la música les crea en sus mentes. Tareas 4-5.</p> <p>5 – Cantar <i>Tengo que hacerte sonar</i> para explorar el sonido de diversos objetos de la clase</p> <p>Los niños cantan la canción mientras hacen sonar los objetos de la clase y buscan sonidos nuevos (de papel, goma, tapa de un bote,...). Un niño muestra individualmente como son los sonidos de ese objeto cuando la canción finaliza. Se repite la actividad hasta que todos los niños muestran sus sonidos. Al final agrupan los objetos con timbres coincidentes y simulan a una orquesta. Tareas 6-7.</p>		<p>- Entonación</p> <p>- Elementos básicos de la canción</p> <p>- Estructura de una canción</p> <p>- Música descriptiva</p> <p>- Timbre</p>
		Recursos utilizados
		<p><u>Recursos sonoros:</u> voces, gestos corporales, CD's de músicas contrastantes, objetos de la clase.</p> <p><u>Estímulos:</u> las canciones <i>Buenos días</i> y <i>Tengo que hacerte sonar</i>.</p>
		Interacción profesora-alumnos
		<p>La profesora guía las actividades con el uso de su cuerpo y voz.</p> <p>Los niños son motivados para responder con sus voces y sus cuerpos.</p> <p>Los niños demuestran un gusto por trabajar juntos, concentrados y con respeto entre ellos y hacia la profesora.</p> <p>Los niños y la profesora disfrutan interactuando.</p>

6.2.4 La música en las aulas de Foundation Stage (Reception Year 4-5 años) y Key Stage 1 (5-7 años) del colegio Greentrees Primary School. Salisbury

I. Entrevista con el coordinador de Foundation Stage y Key Stage 1 del centro

El desarrollo de los elementos básicos del currículum de música

En la primera cuestión de introducción sobre la importancia que este centro concede a la enseñanza de la música, la coordinadora manifiesta que a pesar de ser un centro de reciente creación conceden una gran atención a la música proporcionando a los niños amplias oportunidades de contacto con ella. En este sentido, señalamos las principales prácticas musicales en las que los niños de estas edades participan y que certifican esta afirmación:

- Aprender a tocar determinados instrumentos musicales como la guitarra, la flauta, el clarinete etc. dentro de la jornada escolar en el tiempo del almuerzo. Se ofrece la posibilidad de recibir clases con profesores instrumentistas fuera del horario escolar. En este caso el propio centro subvenciona una parte de los gastos de contratación de estos profesionales. *“Una parte de los recursos económicos que tiene el colegio se dedican a pagar a los profesores instrumentistas, de esta manera la parte a pagar por los padres es mucho menor y con ello conseguimos motivar más el aprendizaje de los instrumentos musicales.”*
- Visitas didácticas al colegio de grupos musicales de diferentes estilos y procedencias. *“Al colegio suelen venir también grupos musicales independientes. Han venido grupos de Australia y nos enseñaron los instrumentos típicos de su país, grupos de África, de Sudamérica etc. Siempre estamos abiertos a estas visitas son muy divertidas y atractivas para los niños.”*
- Representaciones musicales a lo largo del curso escolar. *“A lo largo del curso solemos organizar representaciones musicales en donde se invitan a los padres, por ejemplo en Navidad y al final del curso, en el verano. Las edades de los niños que participan en estas audiciones musicales son de 4 a 11 años.”*
- Asistencia a conciertos que organiza la comunidad de Salisbury. *“También una vez al año todos los niños de Greentrees y de otros colegios de la zona, asisten a conciertos en el gran salón del auditorium del Ayuntamiento, por ejemplo a los conciertos que organiza la Orquesta de Cámara The Sarum.”*

Con la segunda cuestión hemos querido conocer la valoración sobre la planificación de la enseñanza de la música y la facilidad o dificultad en la aplicación del currículum de música en sus aulas. En este sentido, la coordinadora manifiesta que la planificación y el desarrollo de la enseñanza de la música que realizan los profesores para esta etapa cumple con los requerimientos que establece el National Currículum y el organismo estatal para la educación QCA (Qualifications and Currículum Authority). *“Realizamos el seguimiento de los temas y la planificación de los mismos cumpliendo con los objetivos que establece el currículum.”*

Continuando con el análisis, las respuestas emitidas por la coordinadora en concepto del desarrollo del currículum hacen alusión a cinco matizaciones:

- El elemental nivel de exigencia musical en la etapa de educación infantil (4-7 años) posibilita al generalista la práctica profesional sin dificultades. *“Las exigencias musicales a estas edades de 4-7 años son muy básicas.”*
- Los profesores generalistas de esta etapa (4-7 años) llevan a cabo la integración de la expresión musical en los procesos educativos a través de los denominados *“esquemas de trabajo”* que se basan y cumplen con los requerimientos que establece el National Currículum y el QCA. *“Nosotros utilizamos esquemas de trabajo ya diseñados procedentes de libros con material de audio a través de CD’s.”*
- Los esquemas de trabajo que utilizan los profesores suponen una excelente guía y ayuda para el profesor generalista. Entienden que este material goza de un gran prestigio en su comunidad educativa por la alta calidad de los mismos. *“Gracias a este material el profesor no especialista en educación musical tiene una guía muy buena y planificada para enseñar esta materia. Son de una enorme ayuda y de una gran utilidad.”*
- El aprendizaje a través de la práctica musical y la propia experiencia docente ayuda a la integración de la música en la práctica educativa diaria.
- El centro facilita al profesor una formación continua: un aprendizaje sobre la música y su didáctica a través de otras experiencias profesionales que se desarrollan periódicamente.

Como se puede observar en sus manifestaciones, la coordinadora hace alusión a cinco razones fundamentales por las que se cumple de forma aceptable con los requerimientos del currículum de música en su centro: los elementales niveles de exigencia musicales para la etapa de educación infantil, el uso de esquemas de trabajo para el desarrollo del currículum de música en las prácticas educativas, la gran calidad de los materiales empleados como guía y ayuda en la práctica profesional, el aprendizaje a través de la práctica, la propia experiencia docente y la formación continua en música.

Centrándonos en la evaluación musical, las respuestas emitidas por la coordinadora señalan que no realizan evaluación musical ni registro de los progresos musicales de los niños. Los datos obtenidos corroboran que tanto los profesores de la etapa como los padres le conceden un mínimo valor educativo en estas edades. *“En cambio si tenemos que evaluar el lenguaje, las matemáticas, las ciencias .. los padres nos los piden.”* Lo que nos hace pensar que algunos factores como puede ser un mayor interés de los padres por otras materias curriculares y la concesión de un escaso valor formativo por parte de los profesores pueden estar dificultando la práctica de la evaluación musical.

La ayuda de la música a los niños con necesidades especiales y el uso de las TIC para la enseñanza-aprendizaje de la música

En lo relativo a esta primera cuestión, la coordinadora señala que el centro trata con especial atención el tema de la inclusión para poder cumplir con los requerimientos del National Curriculum de Inglaterra que establece que todos los niños tienen derecho a una enseñanza de la música completa, de calidad y adaptada a sus necesidades. En este sentido, podemos señalar que el centro dispone de profesores de apoyo y facilita a estos niños el acceso al aprendizaje de instrumentos musicales sencillos dentro del horario escolar (en el tiempo del almuerzo 12-13 horas) o fuera del horario escolar (en clases extra-curriculares). Finalmente la coordinadora nos manifiesta que para los profesores del área, las principales funciones que la música cumple en todos los casos de necesidades especiales es la de proporcionar alegría, disfrute y la de reforzar las relaciones personales y mejorar su integración en el aula.

"Cuando enseñamos música en la clase, el principal objetivo que nos marcamos con estos niños es que en ese tiempo jueguen con la música, compartan los instrumentos con sus compañeros, experimenten con los sonidos, canten, bailen, ... que sea un momento de disfrute."

Respecto a las TIC, las respuestas emitidas por la coordinadora dejan constancia de que en general su uso para la enseñanza en esta etapa educativa que nos ocupa es muy reducido. *"Para estas edades y para ciertas actividades no usamos las TIC. Por ejemplo, cuando los niños empiezan a escribir queremos que utilicen los lápiz y papel, no aparatos electrónicos."* En concreto para la enseñanza de la música su uso es casi nulo, *"ni tan siquiera utilizamos juegos por ordenador."*

Preguntando de forma más específica por determinados medios audiovisuales, la coordinadora nos confirma que los únicos medios que utilizan son los reproductores y grabadores de audio.

Del estudio se desprende asimismo, que las TIC son consideradas en este centro como una estrategia de apoyo para el desarrollo del currículum de música en la etapa de los 7 a los 11 años. *El enfoque que siempre damos a las TIC en el centro es como el de un material de apoyo para enseñar materias a partir de los 7 años. Si tenemos que enseñar geografía, lenguaje, inglés, ciencias, música, ...solemos utilizar los ordenadores."*

Para concretar más los resultados sobre esta cuestión, podemos señalar que el último informe que emitió el Organismo Nacional de Inspección de colegios en Inglaterra OFSTED indica que Greentrees pone al servicio de los alumnos muchos materiales de nuevas tecnologías para la enseñanza. Situación esta que podemos corroborar en nuestra visita: el centro cuenta con un aula específica con medios informáticos, fundamentalmente ordenadores todos ellos con acceso en banda ancha a internet y con muchas aplicaciones de software. Sin embargo, a pesar de esta situación favorable los resultados obtenidos en este caso han mostrado que los únicos medios que los profesores de esta etapa utilizan para la enseñanza de la expresión musical en sus prácticas son los medios audiovisuales, concretamente los reproductores/grabadores de audio.

También se ha puesto de relieve que el valor que éstos le otorgan en la etapa de 7 a 11 años es alto como estrategia de apoyo en los procesos de enseñanza-aprendizaje de todas las materias, incluida la música.

La formación en música y su didáctica de los profesores de Foundation Stage y Key Stage 1

Los datos obtenidos en el estudio sobre esta cuestión nos proporcionan dos hallazgos diferentes:

El primero hace referencia a una percepción bastante positiva sobre la capacitación docente de los maestros en los estudios universitarios para el desarrollo de la expresión musical en esta etapa. *"La verdad es que la música se aprende en la carrera de una forma bastante completa."* Señalan que los estudiantes, en general, reciben una formación musical eminentemente práctica, *"se hace más práctica que teoría"* y específica para la integración de la música en las prácticas educativas. *"Se trabajan con actividades y propuestas relacionadas con clases prácticas a llevar a cabo en las aulas con los niños. Las exigencias musicales a estas edades 4-7 años son muy básicas y con la formación que recibe un estudiante, que es bastante buena y completa, se puede cumplir con los objetivos que establece el currículum."*

Los datos obtenidos muestran con claridad que los profesores consideran satisfactorio el nivel de preparación que reciben los estudiantes en el conocimiento de la naturaleza de la música y su uso didáctico, permitiéndoles desarrollar los elementos fundamentales del currículum de música de manera completa y segura en esta etapa.

El segundo hace referencia a la figura del especialista en educación musical. *"En nuestro centro no hay especialista en educación musical. A pesar de ello, los profesores generalistas no tenemos ningún problema para cumplir con los objetivos que establece el currículum para la enseñanza de esta asignatura."*

Los datos obtenidos en el estudio en lo relativo a este especialista han dejado constancia de que no influye en la integración de la música en las prácticas educativas y de que a pesar de esta ausencia, los profesores generalistas cumplen con los requisitos oficiales que establece el National Currículum para la etapa.

II - Desarrollo del plan de trabajo identificado en las prácticas musicales en Greentrees Primary School. Niños de 5 años – Key Stage 1



Fotografía n° 6.10 - Profesor y niños de Key Stage 1 en el transcurso de la clase observada. Greentrees Primary School. Salisbury.

Tipo de Centro Educativo
Colegio Público Inglés (State School)
Días de la observación
18 y 19 de marzo de 2005
Duración de la clases
30' cada una de ellas
Profesor
Tutor del curso. No especialista en educación musical
Alumnos de la clase
22
Espacio
Aula de Key Stage 1 - 5 años

Tabla n° 6.15 - Datos generales de la observación. Greentrees Primary School. Niños de 5 años.

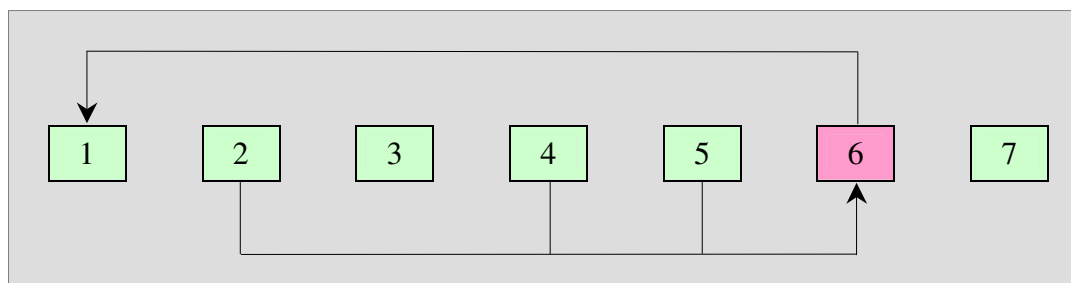
Sentido de la clase dentro del currículum de educación infantil

La clase observada desarrolla la capacidad de los niños para conocer como se tocan y como se denominan una variedad de instrumentos de la clase y para reconocer las diferentes formas en las que los instrumentos pueden hacer cambiar los sonidos. Los niños manipulan y exploran los instrumentos de la clase y aprenden como éstos pueden producir diferentes sonidos según la forma en la que se toquen, por ejemplo:

P: - *¿Además de sacudir la pandereta, se le puede hacer sonar de otra manera?*

Utilizan los símbolos para aprender que estos pueden representar sonidos y usan estos símbolos como una ayuda para establecer secuencias de sonidos, por ejemplo sonidos lentos-caracol, sonidos rápidos-ratón o contar del 1 al 10 utilizando los dibujos de unos cocos.

Las clases observadas se ajustan al tema - Explorando los instrumentos y los símbolos - que corresponde a la unidad nº 6 del currículum nacional de música de Inglaterra en la etapa de Key Stage 1. Enlaza con la unidad nº 1 – Destrezas y habilidades en progreso – del currículum reforzando y ampliando la comprensión de la naturaleza de la música y del uso de la voz como fuente sonora. Se sustentan sobre el aprendizaje que se entiende que se ha desarrollado en las unidades nº 2 – Explorando los sonidos – la nº 4 – Explorando el pulso y el ritmo y la nº 5 – Explorando el tono – del currículum de música.



1. Destrezas y habilidades en progreso 2. Explorando los sonidos 3. Explorando la duración
4. Explorando el pulso y el ritmo 5. Explorando el tono 6. Explorando los instrumentos y los símbolos
7. Explorando el timbre, el tempo y la dinámica

Gráfica nº 6.10 - Sentido y ajuste de las clases observadas en las unidades temáticas del currículum nacional de música de Inglaterra - Key Stage 1

Objetivos de aprendizaje

- Conocer como son y como suenan algunos instrumentos de la clase.
- Identificar las diferentes formas en las que los instrumentos pueden hacer y cambiar los sonidos.
- Aprender como los símbolos representan sonidos.

Resultados del aprendizaje

- Los niños identifican los instrumentos y la manera en que sus sonidos se pueden cambiar.
- Los niños tocan todos juntos haciendo uso de los símbolos.

Elementos musicales trabajados

- Timbre: (calidad del sonido), por ejemplo cuando el profesor anima a los niños a que escuchen con atención la calidad del sonido que producen con cada instrumento y como se podría cambiar el sonido (tarea n°1). Aquí el profesor les pregunta a los niños si aparte de hacer vibrar una pandereta, ésta se puede tocar de otra manera.
- Pulso: (latido regular de la música). Este concepto se ha trabajado intensamente por ejemplo en la canción *I can see coconuts*.

P: - *Vamos a dar palmas del 1 al 10 en la parte de contar, una palmada en cada número, para contar los cocos que aparecen en la ficha y en la canción *Slowly, slowly* siguiendo el dibujo de los caracoles en el que el ritmo de las palabras coincide con el pulso de la canción.*

- Tempo: (velocidad descrita en términos de rápido y lento). Los niños han trabajado este concepto de manera muy concreta en la canción *Slowly, slowly*. Desarrollaron su control sobre los instrumentos tocándolos lentamente (para la letra y el símbolo del caracol) y rápidamente (para la letra y el símbolo del ratón), sintiendo este contraste.
- Símbolo: (representación de un sonido). La idea de que los símbolos pueden representar sonidos es trabajado de manera concreta en la canción *Slowly, slowly* en el que cada caracol o ratón es un símbolo y de la misma manera en la canción *I can see coconuts*, donde el coco de color negro es la representación de un sonido determinado, el de las palmadas y en donde el coco de color blanco es la representación escrita de otro sonido, en este caso el del número emitido de forma silenciosa.
- Partitura gráfica: (donde se registra la música mediante símbolos gráficos). Los niños han podido elegir la parte de la cartulina que desean mostrar a sus compañeros.

- Instrumentos de percusión sin tono: (son la familia de instrumentos que producen sonidos con un tono indefinido). En la clase se encuentran instrumentos de pequeña percusión suficientes para todos los niños. Los instrumentos utilizados fueron: las claves, maracas, panderetas, campanas, triángulos, cajas chinas, güiros, cascabeles, diferentes tipos de baquetas.

Recursos utilizados

- Recursos sonoros: CD's que contienen las canciones, *I am the music man*, *I can see coconuts*, *Slowly slowly*. Instrumentos de percusion sin tono: panderetas, cascabeles, maracas, cabasas, claves, triángulos, cajas chinas, cencerros, campanas y baquetas de diferentes tipos.
- Partituras gráficas: dibujos de caracoles, ratones y la partitura *Coconuts score* ampliada en una cartulina.

Interacción profesor-alumnos

- La colocación del grupo de niños en el espacio de la clase, ver fotografía nº 6.10, favorece la comunicación.
- El profesor crea una atmósfera de tranquilidad y atención adecuada para el desarrollo de la expresión musical
- El profesor utiliza un lenguaje sencillo, pausado y cercano a los niños.
- Destaca la presentación ordenada y una secuenciación lógica de las actividades de aprendizaje lo que posibilita mantener la atención y concentración de los niños.
- Se observa un disfrute mutuo, niños-profesor en la realización de las propuestas musicales.
- El profesor mantiene en todo momento y de una forma muy sutil una disciplina de clase, hay que prestar atención, mantener silencio en las explicaciones y respetar las opiniones y actuaciones de los compañeros.

Actividades de enseñanza identificadas

- 1 Cantar la canción *I am the music man* para nombrar y reconocer instrumentos de la clase

Los niños tienen la oportunidad de tocar una variedad de instrumentos de percusión de manera adecuada.

Escuchan todos el CD de música para recordar la canción que ya se había trabajado en una clase anterior. Los niños se sientan en el suelo formando un círculo con una selección de instrumentos de percusión que el profesor tiene guardados en un cesterío. Elige un instrumento y les pregunta su nombre, les recuerda como suena y como se ha de tocar. Seguidamente el profesor llama a un niño para que se levante y coja el instrumento que habrá de tocar cuando se lo diga la canción, *What can you play?*. La actividad se repite con otros instrumentos.

El profesor anima a los niños a que escuchen con atención la calidad del sonido que ellos producen con cada instrumento.

Tarea 1. Recordar la canción *I am the music man*

El profesor hace sentar a los niños en el suelo formando un círculo y les comenta que van a escuchar una canción que ya puso otras veces. Les solicita que presten atención a su letra y que la canten.

Estribillo

*I am the music man
I come from far away
And I can play
What can you play?*



P: - *¿Os acordáis de esta canción?*

An: - *Algunos niños levantan de inmediato sus brazos.*

P: - *La canción es I am the music man.*

Tarea 2. Identificar los instrumentos y las distintas formas en las que se pueden tocar

P: - *Vamos a ver que instrumentos podemos utilizar en esta canción. Los voy a ir sacando del cesto y quiero que me digáis si sabéis sus nombres y como suenan. ¿Qué tengo en mis manos?*

An: - *Algunos niños levantan sus brazos.*

P: - *¿Cómo se llama?*

A1: - *Es una pandereta.*

El profesor da la pandereta a un niño. Dice a la clase que van a volver a escuchar todos la canción y que presten atención a como toca la pandereta su compañero.

Cuando la canción llega a la frase *I play the tambourine*, el niño comienza a tocarla:


I play the tambourine ...

Shake-a , shake-a, shake-a, shake-a

Shake-a , shake-a, shake-a, shake-a

Shake-a , shake-a, shake-a, shake-a

Shake-a , shake-a, shake-a, shake-a



The image shows a musical score for the song 'I play the tambourine'. It features a single staff with a treble clef. The melody consists of eighth and quarter notes. The lyrics 'tam - bour - ine' are written below the first measure. A repeat sign follows, with the lyrics 'Shake - a shake - a shake - a shake,' below the notes. Above the staff, there is a separate musical phrase consisting of three eighth notes, with the lyrics 'I play the' written below it. The entire musical notation is set against a background of faint, stylized musical notes.

P: - *¿Además de sacudir la pandereta (shaker), se le puede hacer sonar de otra forma?*

An: - *También se le pueden dar palmadas.*

El profesor vuelve a poner la canción, la pandereta la coge otro niño y en el momento de la canción donde el niño debe tocar la pandereta, el profesor para la música y pide a los niños que no tienen instrumentos que utilicen sus voces como si tuviesen cada uno de ellos una pandereta a la que estuviesen dándole palmadas.

El profesor saca de su cesto otro instrumento.

P: - *¿Cómo se llama este instrumento?*

An: - *Cascabeles.*

El profesor reparte varios cascabeles entre los niños, recordándoles que se deben de volver a sentar en el suelo y que no deben tocarlos hasta después de atender a sus explicaciones y justo en el momento que él les diga.

El profesor se dirige a los niños que no tienen cascabeles

P: - *¿Qué sonido utilizareis con vuestras propias voces cuando llegue el momento de tocar los cascabeles?*

An: - *Dan algunos ejemplos.*

El profesor pone la canción y practican con los cascabeles. Aquellos niños que no disponen de cascabeles lo simulan con sus voces. Al final les pregunta que les pareció el instrumento.

Se repite la misma práctica con otros instrumentos:

- Con maracas.
- Con cabasas.
- Con huevos de maracas.

2 Cantar la canción *I can see coconuts* y elegir instrumentos para el acompañamiento

Escuchar la canción del CD *I can see coconuts*, “Puedo ver cocos”. Escuchan de nuevo la canción para que todos los niños se unan dando palmas desde el 1 al 10, en la sección de contar.

Pedir a los niños que sugieran instrumentos para hacer el sonido de los cocos. Proporcionar a cada niño un instrumento y cantar la canción sustituyendo las palmas por los sonidos que reproduce el instrumento.

Tarea 3. Escuchar en el CD la canción y dar palmas

P: - *Muy bien, vamos a escuchar una canción y quiero que prestéis mucha atención para que me digáis cuantos números se cuentan al final de la canción*

An: - *Se cuentan hasta el 10.*

P: - *Muy bien, ahora vamos a dar palmas desde el 1 hasta el 10 en la sección de contar, recordar, una palmada en cada número.*

One, two, three, four, five, six
Seven, eight, nine, ten

One, two, three, four, five, six
Seven, eight, nine, ten



One, two, three, four, five, six,



seven, eight, nine, ten.

One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten.

Todo el grupo lo repite de nuevo.

Tarea 4. Elegir instrumentos para hacer el sonido de los cocos.

P: - ¿A qué se refiere la canción?. ¿Qué cosa estamos contando?

An: - Varios niños levantan sus manos. Muchos de ellos contestan correctamente cocos.

P: - Muy bien, estamos contando cocos, ¿Cómo suenan los cocos?

An: - Los niños dan ejemplos haciendo uso de sus pies, voces, de sus manos ...

P: - El sonido más parecido lo dan las claves cuando chocan y la caja china. También podemos hacer los sonidos si utilizamos cáscaras de cocos de verdad.

El profesor proporciona a cada niño un instrumento y les pide que lo reserven y que escuchen con mucha atención como acompaña a la canción tocando unas claves.

El profesor da el ejemplo con las claves tocando el primero de cada tres pulsos.

Los niños escuchan la primera frase de la canción en el CD, el profesor la acompaña con las claves:

I can see coconuts up in the tree
Coconuts water inside them for me

I can see co - co - nuts up in the tree. Co - co - nut wa - ter in -
- side them for me.

P: - Muy bien, ahora vamos a hacer exactamente lo mismo para aprendernos la segunda frase.

Los niños escuchan la canción desde el comienzo y el profesor toca la segunda frase:

Let's collect coconuts one, two, three, four
Shake the tree, shake the tree, I'd like some more

Let's col - lect co - co - nuts, one, two, three, four,
Shake the tree, shake the tree, I'd like some more.

El profesor pide a los niños cantar toda la canción pero ahora deberán de cantar tocando con sus instrumentos donde antes daban las palmadas.

3 Escuchar la canción *Slowly, slowly* y practicar tocando lentamente y rápidamente

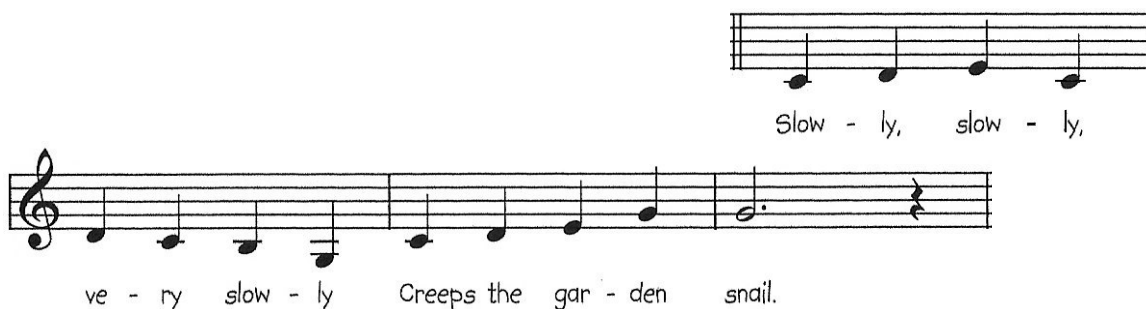
Escuchar la canción haciendo movimientos de las manos y de los dedos para describir las palabras que escuchan. A medida que escuchan de nuevo la canción acompañan las palabras tocando con los instrumentos primero de forma lenta y posteriormente de forma rápida.

Señalar cada caracol y cada ratón dibujados sobre la cartulina cada vez que los niños tocan con sus instrumentos.

Tarea 5. Escuchar *Slowly, slowly* y representar con las manos y los dedos la letra

El profesor les pide a los niños que presten mucha atención a lo que dice la canción. Los niños escuchan la primera frase de la canción en el CD:

Slowly, slowly, very slowly
Creeps the garden snail

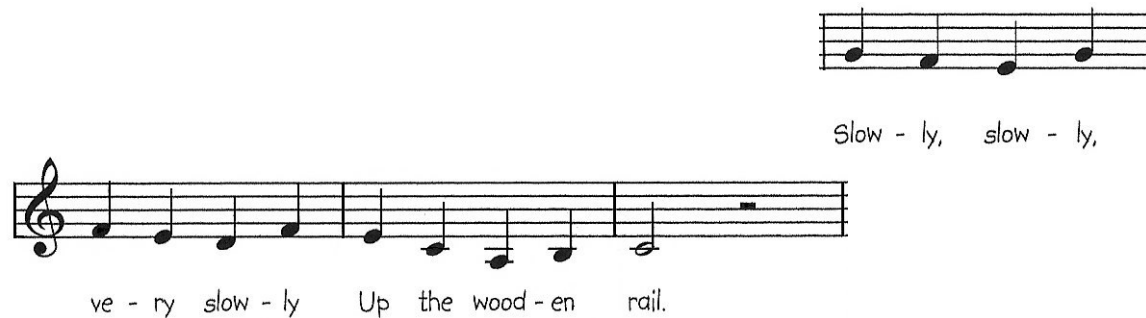


ve - ry slow - ly Creeps the gar - den snail.

Los niños lo escuchan de nuevo moviendo ahora los dedos por encima de su mano para describir las palabras que dice la canción.

El profesor hace lo mismo con la segunda frase. La primera vez la escuchan:

Slowly, slowly, very slowly
Up the wooden rail

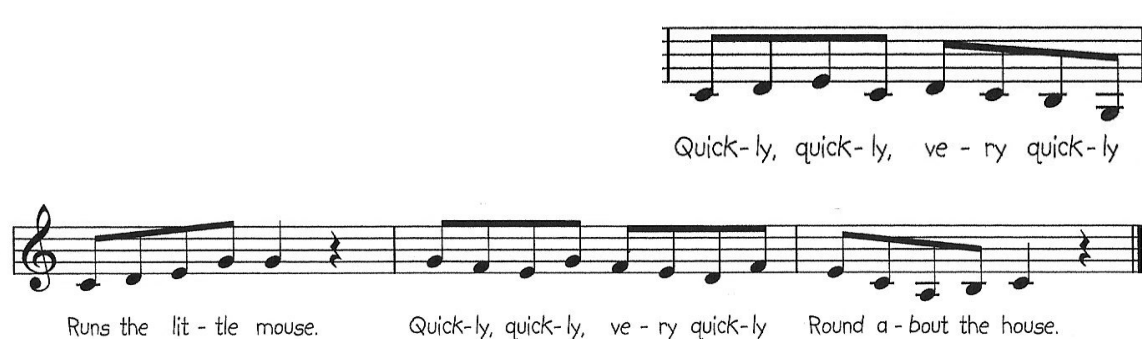


Slow - ly, slow - ly,
ve - ry slow - ly Up the wood - en rail.

Los niños lo escuchan de nuevo moviendo ahora los dedos por encima de su mano para describir las palabras que dice la canción.

El profesor utiliza la misma metodología para la enseñanza de la segunda estrofa:

Quickly, quickly very quickly
Runs the little mouse
Quickly, quickly very quickly
Round around the house



Quick-ly, quick-ly, ve - ry quick-ly
Runs the lit - tle mouse. Quick-ly, quick-ly, ve - ry quick-ly Round a - bout the house.

El profesor proporciona a cada niño un instrumento de pequeña percusión sin tono y a medida que los niños van escuchando la canción en el CD, acompañan las palabras tocando lentamente en la primera estrofa, simulando al caracol y luego rápidamente simulando al ratón.

El profesor les pide ahora que presten atención a los dibujos que aparecen en la cartulina:



Los niños debe cantar la canción siguiendo los dibujos. Deberán tocar lentamente cuando el profesor señale a los caracoles y rápidamente cuando señale a los ratones.

- 4 Utilizar la partitura de los cocos *Coconuts Score* para relacionar notación con sonido

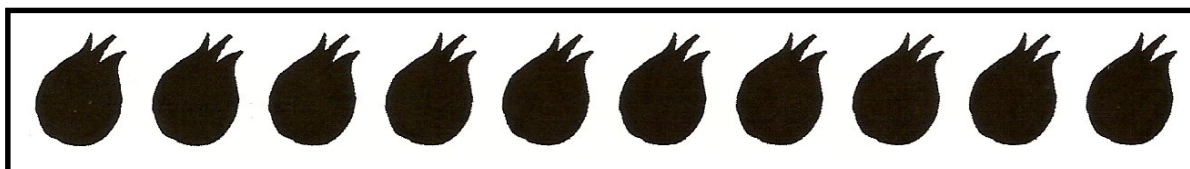
Cantar *I can see coconuts*. A medida que los niños la cantan, mostrar la partitura de los cocos *Coconuts Score* (ver anexos) y señalar cada coco de color negro cada vez que los niños palmean sus manos (cuentan los diez cocos dos veces al final de la canción).

Doblar la partitura para que no se vean los cocos de color blanco. Contar de forma silenciosa los diez pulsos que corresponden a los cocos de color blanco, marcar el pulso con sus manos silenciosamente.

Por último, un niño dirige la actividad eligiendo la parte de la cartulina que desea que toquen sus compañeros: mediante palmadas para los de color negro o señalándolos silenciosamente para los de color blanco.

Tarea 6. Cantar y palmeear *Coconuts Score*

El profesor pone el CD de la canción *I can see coconuts* y presenta una tira de cocos de color negro. Les indica que al final de la canción cada vez que señale un coco de color negro deberán dar una palmada y habrán de estar atentos porque se repite una segunda vez:



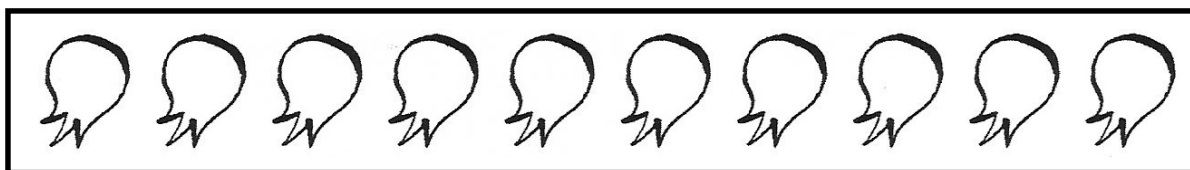
Todos cantan y palmean del 1 al 10 dos veces.

P: - *¿Qué podemos hacer si los cocos fuesen de color blanco?*

An: - *Unos dicen silbar, otros chasquear los dedos, etc...*

P: - *Como los cocos parecen que están vacíos vamos a contarlos de forma silenciosa del 1 al 10 mientras rozamos las palmas de las manos en el aire.*

El profesor pone de nuevo la canción y señala ahora sobre la cartulina los símbolos que muestran los cocos de color blanco:



Los niños cantan la parte en la que cuentan mientras frotan sus manos silenciosamente en el aire en cada pulso o coco que señala el profesor.

P: - *¿Quién quiere ser ahora el director?*

An: - *Algunos niños levantan sus manos.*

El profesor invita a un niño a salir, le explica que debe de elegir la parte de la partitura que quiere que sus compañeros toquen. Si elige la parte de color negro los demás niños deberán responder mediante palmadas en cada coco, si elige la parte de color blanco deberán señalarlos silenciosamente. Le recuerda al niño que no debe olvidar que cualquiera de las dos partes se repite.

El ejercicio se realiza de nuevo con otros niños.

ESQUEMA DE TRABAJO IDENTIFICADO EN LA CLASE OBSERVADA: GREENTREES PRIMARY SCHOOL. NIÑOS DE 5 AÑOS – KEY STAGE 1		
Sentido de la clase dentro del currículum de música	Objetivos de la clase	Resultados de aprendizaje
<p>Desarrolla la capacidad de los niños para conocer como se tocan una variedad de instrumentos de la clase y reconocer las diferentes formas en las que los instrumentos pueden cambiar los sonidos.</p> <p>Se ajusta al tema Explorando los instrumentos y los símbolos del currículum nacional de música de Inglaterra, Key Stage 1.</p>	<p>Conocer como son y como suenan algunos instrumentos de la clase.</p> <p>Identificar las diferentes formas en las que los instrumentos pueden hacer y cambiar los sonidos.</p> <p>Aprender como los símbolos representan sonidos.</p>	<p>Los niños identifican los instrumentos y la manera en la que sus sonidos se pueden cambiar.</p> <p>Tocan juntos utilizando símbolos.</p>
Actividades de enseñanza		Elementos trabajados
<p>1 - Cantar la canción <i>I am the music man</i> para nombrar y reconocer los instrumentos de la clase</p> <p>Los niños tendrán la oportunidad de tocar una variedad de instrumentos de percusión y escuchar con atención los sonidos que producen cada instrumento. Tareas 1-2.</p> <p>2 - Cantar la canción <i>I can see coconuts</i> y elegir instrumentos para el acompañamiento</p> <p>Los niños eligen instrumentos apropiados para tocar un acompañamiento a la parte de la canción en la que se cuenta. Tareas 3-4.</p> <p>3 - Escuchar <i>Slowly, slowly</i> y practicar tocando lentamente y rápidamente</p> <p>Los niños experimentan el contraste tocando instrumentos lentamente y luego rápidamente Tarea 5.</p> <p>4 - Utilizar la partitura <i>Coconuts score</i> para relacionar notación y sonido</p> <p>Los niños utilizan la notación, en este caso el símbolo del coco de color negro y el símbolo del coco de color blanco para tocar o contar de forma silenciosa respectivamente los diez pulsos al final de la canción. Tarea 6.</p>		<p>Timbre - Pulso - Tempo Símbolo - Partitura gráfica</p>
		Recursos utilizados
		<p>Canciones: <i>I am the music man</i> <i>I can see coconuts</i> <i>Slowly, slowly</i></p> <p>Partitura gráfica: <i>Coconuts score</i> ampliada en una cartulina.</p> <p>Instrumentos de percusión sin tono: panderetas, cascabeles, claves, triángulos, campanas,...</p>
		Interacción profesor-alumnos
		<p>La colocación del grupo de niños favorece la comunicación.</p> <p>El profesor crea una atmósfera adecuada para el desarrollo de la expresión musical.</p> <p>Disfrute mutuo en la realización de las propuestas musicales.</p> <p>Disciplina, atención y respeto a las producciones musicales.</p>

6.2.5 La música en las aulas de Foundation Stage (Reception Year 4-5 años) y Key Stage 1 (5-7 años) del colegio St. Andrew's Primary School. Salisbury

I. Entrevista con el coordinador de Foundation Stage y Key Stage 1 del centro

El desarrollo de los elementos básicos del currículum de música

Centrándonos en la importancia que le conceden a la enseñanza de la música, las opiniones de la coordinadora muestran una tendencia clara de considerarla muy importante no solo por el profesorado de estas etapas sino por toda la comunidad educativa. *“Nuestro colegio tiene una gran tradición en la enseñanza de la misma. Nuestra comunidad educativa que la formamos todos, los niños, los profesores y padres e incluso la comunidad ...”*

El alto valor que le conceden se ve reflejada en una intensa actividad musical dentro y fuera del centro. Ofrecen a los niños de estas edades unas amplias oportunidades de actividades extracurriculares, pueden aprender a tocar la flauta, el violín, la viola, ..., participar en el coro del colegio y asistir a diversos tipos de conciertos.

“En nuestro colegio muchos niños aprenden a tocar instrumentos de cuerda, de viento y de metal supervisados por profesores instrumentistas contratados a tiempo parcial. Otros niños reciben clases de flauta que supervisan nuestros propios profesores. Disponemos de un coro que de forma regular realiza conciertos en la escuela, en presencia de todos los niños y de todos los padres. En Navidad nuestro coro, junto con los de otros colegios del condado interpretan canciones en la sala de audiciones de nuestro ayuntamiento.”

En lo relativo a la planificación de la enseñanza de la música, señalar que se lleva a cabo de manera sencilla y sin problemas a través de los “esquemas de trabajo” que el profesor tutor (no especialista en educación musical) desarrolla en el aula. Se trata de los requerimientos oficiales del currículum de música que el organismo QCA (Qualifications and Curriculum Authority) presenta a los colegios como material de referencia (objetivos de aprendizaje, contenidos, recursos) y que a su vez algunas editoriales educativas, en forma de material didáctico, oferta a los centros de manera simplificada para facilitar su práctica en las aulas. Estos materiales proporcionan actividades de enseñanza imaginativas, inspiradoras, divertidas y de fácil manejo. Han sido escritas especialmente *para profesores de clase y además no se precisa que los mismos sepan leer música*. *“La planificación de la enseñanza de la música se lleva a cabo a través de lo que denominamos “esquemas de trabajo”. En nuestro país el organismo gubernamental para la educación QCA lleva a cabo la implementación del Currículum Nacional para la enseñanza de la Música en el formato de lo que llamamos esquemas de trabajo. Estos esquemas se presentan como un material de referencia para que los colegios lo adapten a sus necesidades. Son muy densos, demasiado estructurados y en ocasiones, desde mi punto de vista, de una gran rigidez que impiden su puesta en práctica. Nosotros no utilizamos los esquemas de trabajo del QCA lo que si hacemos es utilizar esquemas de trabajo reformados procedentes de materiales didácticos, de libros educativos, de material audiovisual como los que confecciona la BBC a través de sus emisiones de radio, y de la compra de los cassettes de las*

emisiones radiofónicas a la propia BBC. Con este material cumplimos sin problemas con todos los requerimientos del Currículo Nacional para la enseñanza de la Música.”

Por otra parte, también se ha puesto de manifiesto la existencia de “proyectos musicales” coordinados desde la dirección del centro que tratan de involucrar a los niños en una oferta de propuestas dentro y fuera del centro como tocar instrumentos musicales, participar en el coro, asistencia a conciertos etc.. No hay aquí un objetivo académico marcado, se busca únicamente la diversión del niño a través de la música.

“Consideramos muy importante, involucrar a los niños en lo que denominamos “proyectos musicales”. El que participen en el coro del colegio, su participación en asociaciones musicales existentes en Salisbury, proyecto de adaptación de canciones para posteriormente interpretarlas en reuniones musicales junto con alumnos de otros colegios, asistir a interpretaciones musicales llevadas a cabo por músicos y que son organizadas por las autoridades locales etc.. Quiero destacar que el objetivo sencillo pero muy importante que nos marcamos es el de la diversión completa con la música. Solo queremos que los niños se lo pasen bien, no hay objetivo académico, nos importa que los niños experimenten nuevas sensaciones, que desarrollen su autoestima, que se vean ellos mismos capaces de hacer muchas cosas y todas con el denominador común de la diversión.”

En relación a como se lleva a cabo la evaluación musical en esta etapa y el papel que le conceden en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los profesores señalaron que no la realizan. Motivos relacionados con el número elevado de alumnos en las aulas (30) lo señalan como el aspecto más relevante que impide el uso de la evaluación. En este sentido el estudio señala que un desarrollo adecuado de los esquemas de trabajo de música así como la participación de todos los niños ocupa un lugar mucho más relevante que la evaluación del aprendizaje musical. *“De ninguna manera, no se puede aplicar a una clase de 30 alumnos, no puedes llegar a determinar que grado de consecución en el aprendizaje de la música tiene cada niño. Nosotros nos preocupamos de que se realicen adecuadamente los esquemas de trabajo, que todos los niños participen y con ello nos damos por satisfecho.”*

La ayuda de la música a los niños con necesidades especiales y el uso de las TIC para la enseñanza-aprendizaje de la música

Reproducimos de la coordinadora la valoración sobre la primera cuestión y su visión global de cómo organiza su centro la enseñanza de la música a estos niños:

“Es un tema al que damos gran importancia y por ello incluso disponemos de un coordinador que es nuestra compañera Mrs. Christine Robinson. En la escuela nos preocupamos de identificar aquellos niños con especiales necesidades, monitorizamos sus progresos, adecuamos el currículo para que alcancen satisfactoriamente los objetivos marcados, disponemos de profesorado de ayuda, mantenemos un contacto directo con los padres para informarles del progreso de sus hijos.”

Destacamos de esta aportación una valoración de tendencia muy positiva tanto en el uso de la música en los niños con especiales necesidades como en la gestión y organización del centro en el tema de la inclusión: la identificación de los niños con especiales necesidades, la adaptación curricular, el profesorado de apoyo y la transmisión de información a los padres.

En lo relativo al uso de las TIC en St. Andrew's las manifestaciones realizadas señalan que no utilizan las TIC para la transmisión de conocimientos musicales y que los principales medios audiovisuales que los profesores de esta etapa (4-7 años) utilizan son aquellos relacionados con las finalidades de apoyo, captar la atención y motivar a los alumnos destacando el video y equipos de sonido. *“Los equipos que solemos utilizar son videos y reproductores de cinta o de CD-ROM.”* Lo que induce a pensar que los profesores no perciben necesarios estos medios en cuanto a sus aportaciones específicas en la enseñanza de la expresión musical.

La formación en música y su didáctica de los profesores de Foundation Stage y Key Stage 1

Centrándonos en las opiniones manifestadas por la coordinadora sobre esta cuestión podemos apuntar los siguientes hallazgos:

- Por un lado, que la formación que los profesores reciben en la carrera de Licenciado en Educación suele ser bastante aceptable tanto en teoría como en práctica musical y que capacita al profesor básicamente para impartir la enseñanza de la música en toda la etapa de infantil (4-7 años). *“Para la etapa de infantil de 4 a 7 años, las exigencias musicales que impone el currículum son realmente muy básicas, nuestros profesores con la formación musical que han recibido en la universidad no tienen problemas a la hora de impartir sus clases.”*
- Por otro lado, que los esquemas de trabajo, la experiencia docente y el interés profesional han sido identificados como elementos claves que garantizan la enseñanza de la música con seguridad en esta etapa. *“Con la formación musical que los profesores han ido adquiriendo con los años, con la ayuda de los esquemas de trabajo y con su interés pueden afrontar con toda seguridad la enseñanza de la música. Además yo siempre me encargo de supervisar para que no falte nada, materiales, instrumentos, ayudar a aclarar dudas etc..”*
- Finalmente, que no disponen de un profesor especialista en educación musical que se encargue de la enseñanza de la música en esta etapa aunque cualquier duda o consulta que les surge en esta materia es rápidamente atendida por la directora del centro (que es especialista en educación musical para Key Stage 2). Los profesores entienden que en líneas generales no se considera necesaria la figura de un especialista para la integración de la música en el currículum de la etapa infantil (4-7 años) y que además no encuentran dificultades para la integración de la música en sus prácticas educativas. *“En St. Andrew's en la etapa de 4 a 7 años, Reception Year y Key Stage 1, no disponemos de profesorado especialista en música. Los requerimientos musicales que recoge el Currículum Nacional para la asignatura de Música en la etapa de 4 a 7 años son muy básicos y dentro de los*

objetivos que se esperan conseguir al final de este periodo no figura ninguno relacionado con el de tocar algún instrumento. Debido a estas circunstancias no nos preocupa el que los profesores no cuenten con la ayuda de un especialista.”

Un último aspecto sobre la presencia del especialista en educación musical en los centros educativos es el hecho de que se considere importante y necesaria en la etapa de Key Stage 2 (7-11 años) en la que la integración de la música en las prácticas educativas exige una preparación musical y didáctica más sólida.

“Si entramos en la etapa de Key Stage 2, (7-11 años), aquí si que se empieza a tocar con cierto rigor los instrumentos y también profundizamos mucho más en la formación de la música mediante actividades planificadas descriptivas y disciplinarias. El problema se suele dar en aquellos colegios donde no existen profesores especialistas de música. En esos casos resulta lógico el pensar que la gente encargada de enseñar música se encuentren faltos de experiencia. Normalmente en estos colegios la música pierde fuerza en el currículum de Key Stage 2.”

II.1 - Desarrollo del plan de trabajo identificado en las prácticas musicales en Saint Andrew's Primary School. Niños de 4 años – Foundation Stage



Fotografía nº 6.11 - Profesora y niños de Foundation Stage en el transcurso de la clase observada.
St. Andrew's Primary School. Salisbury

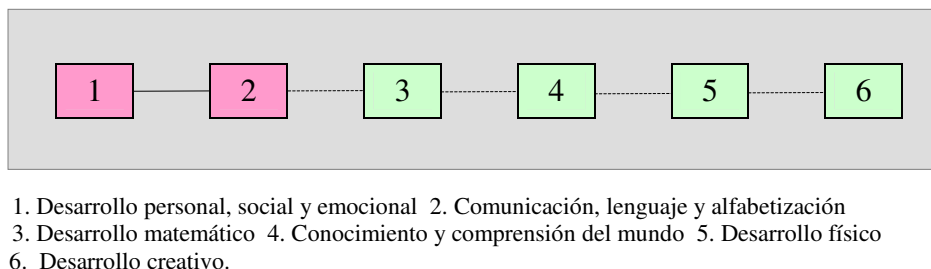
Tipo de Centro Educativo
Colegio Público Inglés (State School)
Día de la observación
19 de marzo de 2005
Duración de la clase
40'
Profesora
Tutora del curso. No especialista en educación musical
Alumnos de la clase
23
Espacio
Aula de Foundation Stage (Recepción Year) - 4 años

Tabla nº 6.16 - Datos generales de la observación. St.Andrew's Primary School. Niños de 4 años.

Sentido de la clase dentro del currículum de educación infantil

La clase observada desarrolla la capacidad de los niños para cantar canciones con eco (*Say hello - How do you do?*) que piden en sus silencios que los niños repitan palabras y realicen movimientos en un pulso regular (mover la mano para saludarse a distancia y apretarse las manos unos con otros como saludo personalizado). Asimismo desarrolla la capacidad de los niños para cantar las notas alto y bajo (DO: – SOL) y desarrollar destrezas de audición interrelacionando el movimiento con las palabras y el tono de la canción (*Sky high, toe low*). Prestan mucha atención a las palabras y al texto para entender con claridad los movimientos que deben realizar (levantar las manos por encima de la cabeza o dejar caer las manos hacia abajo). Los niños experimentan e identifican el sonido alto y el sonido bajo con la melodía, las palabras, los movimientos de las manos y los instrumentos de percusión.

La clase observada se centra en el área de aprendizaje Desarrollo Personal, Social y Emocional de Foundation Stage cuando se realizan las actividades nº 1 Cantar la canción de saludo con eco *Say hello* y la nº 2 Cantar la canción de saludo con eco *How do you do?*. Al tomar parte en estas dos actividades los niños interactúan unos con otros y disfrutan cantando las canciones. El resto de la clase se centra en el área de aprendizaje Comunicación, Lenguaje y Alfabetización de Foundation Stage cuando trabajan la actividad nº 3 Cantar la canción *Sky high toe low* para responder con movimiento al texto. Los niños exploran y experimentan con sonidos, palabras y textos.



Gráfica nº 6.11 - Sentido y ajuste de la clase observada en las áreas de aprendizaje de Foundation Stage

Objetivos de aprendizaje

La finalidad de la clase es, por un lado, que los alumnos canten canciones con eco teniendo la oportunidad de repetir palabras en sus silencios y realizar movimientos en un pulso regular. Por otro lado que los alumnos desarrollen destrezas de audición interrelacionando el movimiento con las palabras y con el tono.

Resultados del aprendizaje

- Los niños cantan canciones con eco repitiendo palabras en sus silencios y realizan movimientos con las manos y los brazos en un pulso regular.
- Los niños cantan las notas alto y bajo (DO: – SOL) y desarrollan destrezas de audición respondiendo a lo que han escuchado.

Elementos musicales trabajados

- Pulso: (latido), cuando los niños mueven la mano para saludar en el aire y cuando realizan la acción de apretar las manos saludándose unos a otros.
- Tempo: (rápido – lento), los niños mantienen un tempo moderado durante el desarrollo de todas las propuestas musicales. Los niños escuchan palabras durante la clase, como por ejemplo, más lento, más rápido.
- Tono: (alto – bajo), durante el enfoque musical alto y bajo en toda la canción *Sky high, toe low* (cielo alto, dedo del pie bajo). La melodía de la canción juega con la distancia de octava, considerando al DO: del tercer espacio como sonido alto y al DO una octava más baja como sonido bajo:

SOL	DO:	SOL	SOL	/	SOL	DO	SOL	SOL
Hands	high	look	at	/	Hands	low	look	at

- Timbre: (claro – oscuro), trabajan este elemento identificando el concepto alto con instrumentos de sonidos claros, brillantes, luminosos, como los seleccionados para la clase: los crótalos, los cascabeles y el triángulo y el concepto bajo con instrumentos de sonidos oscuros, opacos, pesados como los seleccionados para la clase: el tambor, el temple güiro.

Recursos utilizados

- Recursos sonoros: CD's que contienen las canciones, *Say hello, How do you do?, Sky high, toe low*. Una selección de instrumentos de percusión que se encuentran en la clase: crótalos, triángulos, tambores, güiros y temple-güiros.

Interacción profesora-alumnos

- La colocación del grupo de niños en el espacio de la clase, ver fotografía n° 6.11, favorece la comunicación.
- La profesora crea una atmósfera propicia para el desarrollo de la expresión musical involucrándose en todas las actividades que propone a los niños.
- Destaca la voz clara y limpia de la profesora favoreciendo el aprendizaje a los niños.

- Su conversación con los niños es pausada pudiendo establecer un clima tranquilo.
- La presentación ordenada de las actividades de aprendizaje, sin apenas pérdida de tiempo, hace mantener la atención de los niños a las propuestas de la profesora.
- Los niños disfrutan interactuando con otros niños a través de las canciones y de las actividades de clase que propone la profesora. Asimismo, se observa en la profesora un gusto por estar con sus alumnos.

Actividades de enseñanza identificadas

1 Cantar la canción con eco *Say hello* para saludarse

Dar la bienvenida a los niños y a los invitados que están en la clase diciendo “hola” y animar a que ellos también respondan con otro “hola”. Escuchar la canción *Say Hello* en el CD, invitando a que los niños saluden con sus manos cuando responden a sus holas. Ahora cantar la canción diciendo hello (¡hola!) en castellano. Cantar de nuevo la canción y marcar el pulso con sus manos sobre los hombros, sobre las rodillas o hacia el suelo.

Tarea 1. Dar la bienvenida a los niños escuchando con gran atención la canción *Say hello, (Dí hola) respondiendo con sus holas*

La profesora pide a los niños que se sienten en el suelo en el rincón de la lectura dándoles la bienvenida y que presten atención porque va a poner una canción del CD de música. Escuchan la canción *Say hello*. La profesora invita a los niños a que respondan con sus holas:

Voz que canta o de la profesora:	Niños:
Say hello,	Hello
Say hello,	Hello
Say hello,	Hello
Say hello,	Hello



Tarea 2. Escuchar la canción invitando a los niños que saluden con sus manos cuando respondan a sus holas pero ahora cambiando *Hello* por *Hola*.

A medida que van escuchando la canción, la profesora invita a los niños a que saluden con sus manos cuando responden con sus holas.

P: - *¿Cómo se dice hello en español?, pregunta a los observadores.*

Toda la clase canta la canción diciendo ¡hola! y saludando.

Tarea 3. Cantan de nuevo *Hello* marcando el pulso sobre las rodillas, los hombros o sobre el suelo.

Cantando de nuevo *hello* con el CD, la profesora anima a los niños a que acompañen su canto marcando el pulso con sus manos en diferentes partes, sobre los hombros, sobre las rodillas o sobre el suelo.

2 Cantar la canción con eco *How do you do?* para saludarse

Escuchar la canción *How do you do?*, los niños sentados en el suelo unen sus manos y moviéndolas hacia arriba y hacia abajo se saludan mutuamente.

Cada niño saluda ahora a un compañero más alejado y juntos hacen el eco de respuesta de la canción que están escuchando. Los niños mueven sus manos al ritmo de la canción a medida que escuchan y cantan. La profesora también saluda de esta forma a varios niños.

Tarea 4. Saludarse escuchando con atención la canción *How do you do?*, (¿Cómo estás?)

Mientras se escucha la canción en el CD, la profesora invita a los niños a que unan sus manos y las muevan hacia arriba y hacia abajo saludándose.

Tarea 5. Saludarse y hacer el eco de respuesta de la canción *How do you do?*

Ahora la profesora invita a los niños a que saluden a los compañeros que están un poco más alejados de ellos. Juntos hacen el eco de respuesta de la canción cuando están listos. Los niños mueven las manos al ritmo de la canción.

Voz que canta o de la profesora:

How do you do?
I'm very pleased to meet you
How do you do?

Niños:

How do you do?
I'm very pleased to meet you
How do you do?

How do you do? How do you do? I'm

ve - ry pleased to meet you. I'm ve - ry pleased to meet you.

How do you do? How do you do?

3 Cantar la canción *Sky-high, toe-low* para responder a la letra con movimiento

Escuchar la canción *Sky-high, toe-low*, cantar la canción y enseñar los movimientos de las manos a los niños para responder a la letra de la canción:

- En “high”, “sky”, “air” levantar las manos por encima de la cabeza.
- En “low”, “toes”, “there” dejar caer las manos hacia abajo.
- En todas las demás palabras llevar las manos hacia la mitad.

Cantar la canción y estar muy atentos para entender con claridad los movimientos que deben de realizar: manos arriba o manos abajo.

Asociar el sonido alto y el sonido bajo con diferentes timbres de instrumentos de pequeña percusión. Acompañamiento de la canción con una selección de instrumentos que producen sonidos altos y sonidos bajos.

Tarea 6. Escuchar la canción *Sky-high, toe-low* poniendo especial atención al texto

La profesora pone el CD de música que incluye la canción *Sky-high, toe-low* solicitando atención a los niños

Estrofa nº 1 Hands high look at me
 to the sky look at me
 Hands low look at me
 To my toes look at me
 Now I stand with my hands in the air

Estrofa nº 2 Hands high look at me
 to the sky look at me
 Hands low look at me
 To my toes look at me
 Now I stand with my hands way down there

Tarea 7. Cantar la canción *Sky-high, toe-low* y enseñar los movimientos de las manos para responder al texto y a la altura del sonido.

La profesora explica a los niños a que:

P: - *Tenéis que levantar las manos por encima de la cabeza cuando la canción dice las palabras high, sky, air.*

La profesora canta:

Hands high, look at me, To the sky, look at me,

Now I stand with my hands in the air.

P: - *Tenéis que dejar caer las manos cuando la canción dice las palabras low, toes, there.*

La profesora canta:

Hands low, look at me, To my

toes, look at me. Now I stand with my hands way down there.

La profesora dice a los niños que cuando canten la canción deberán de estar muy atentos para poder escuchar con claridad el movimiento de manos arriba o manos abajo que deben de realizar.

La profesora pone el CD con la canción y todos juntos la cantan realizando los movimientos con las manos. Los niños miran como la profesora realiza los movimientos actuando como guía de los niños en todo momento.

Tarea 8. Asociar el sonido alto y el sonido bajo con diferentes timbres de instrumentos de pequeña percusión

La profesora presenta a los niños dos instrumentos, un tambor y unos cascabeles y les pregunta:

P: - *¿Qué instrumento se ajusta mejor a la letra de la canción en las siguientes estrofas?*

La profesora canta la primera estrofa acompañándose con el tambor la primera vez y tocando los cascabeles una segunda vez.

Los niños piensan y levantan sus brazos diciendo a la vez sus opiniones.

Seguidamente la profesora canta la tercera estrofa acompañándose con el tambor la primera vez y con los cascabeles una segunda vez.

Los niños piensan y levantan sus brazos manifestando al unísono sus opiniones.

P: - *Para el primer caso el instrumento que mejor se ajusta son los cascabeles porque tienen un sonido claro y alto, mientras que en el segundo caso es el tambor porque tiene un sonido oscuro y más bajo.*

Ahora la profesora muestra a los niños un triángulo, lo hace tocar y les pregunta:

P: - *¿Este sonido os parece alto o bajo?*

P – An: Entre todos intercambian sus opiniones y llegan a la conclusión que el sonido es alto

Repiten el mismo ejercicio con los crócalos.

Repiten el mismo ejercicio con el güiro.

Repiten el mismo ejercicio con el temple-güiro, (es como un temple-block pero sus maderas son estriadas). Aquí la profesora señala la diferencia de sonido que da el güiro grande (sonido grave), y el güiro pequeño (sonido agudo).

Tarea 9. Acompañamiento de la canción *Sky-high, toe-low* con una selección de instrumentos de timbre alto y de timbre bajo

La profesora reparte entre los niños los instrumentos que ella ha tocado y que han podido escuchar. La profesora establece con los niños dos grupos:

- Niños con instrumentos que producen sonidos altos: crócalos y triángulos.
- Niños con instrumentos que producen sonidos bajos: tambor, güiro y temple-güiro.

Los niños con los instrumentos de sonidos altos se colocan a un lado de la profesora y los niños con instrumentos de sonidos bajos se colocan al otro lado.

La profesora les indica que deben tocar en pulso para acompañar con los instrumentos a la canción y que deben tocar únicamente cuando crean que el sonido de su instrumento se ajusta al texto de su canción.

Al resto de los niños les recuerda que cuando crean que el sonido es alto deben de levantar sus brazos y si fuera bajo bajarlos.

P: - Chicos, recordad que debéis de seguir con atención la letra de la canción y que os puede servir de ayuda que cuando vuestros compañeros levanten sus brazos es el momento de los sonidos altos, cuando observéis que los bajan es el momento de los sonidos bajos.

Para finalizar cantan de nuevo la canción con otro turno de niños tocando los mismos instrumentos.

ESQUEMA DE TRABAJO IDENTIFICADO EN LA CLASE OBSERVADA: SAINT ANDREW'S PRIMARY SCHOOL. NIÑOS DE 4 AÑOS – FOUNDATION STAGE		
Sentido de la clase dentro del currículum de música	Objetivos de la clase	Resultados de aprendizaje
<p>Desarrolla la capacidad de los niños para cantar canciones con eco y movimiento en un pulso regular y desarrollar destrezas de audición interrelacionando el movimiento con las palabras y el tono en una canción.</p> <p>Se centra en las áreas de aprendizaje de Desarrollo Personal, Social y Emocional y Comunicación, Lenguaje y Alfabetización del currículum de Foundation Stage.</p>	<p>Cantar canciones con eco que piden repetir palabras en sus silencios y realizar movimientos en un pulso regular.</p> <p>Desarrollar destreza de audición interrelacionando el movimiento con las palabras y con el tono.</p>	<p>Los niños cantan canciones con eco repitiendo palabras en sus silencios y realizan movimiento en un pulso regular.</p> <p>Los niños cantan las notas (DO:-SOL) alto y bajo y desarrollan destrezas de audición respondiendo a lo que han escuchado.</p>
Actividades de enseñanza		Elementos trabajados
1 - Cantar la canción con eco <i>Say hello</i> para saludarse <p>Se da la bienvenida a los niños diciendo ¡hola! y se les anima a que respondan con otro ¡hola!. Los niños escuchan la canción saludando con sus manos. Luego cantan la canción y marcan el pulso con sus manos sobre los hombros, las rodillas o sobre el suelo. Tareas 1-3.</p>		Pulso – Tempo – Tono - Timbre
2 - Cantar la canción con eco <i>How do you do?</i> para saludarse <p>Los niños escuchan la canción sentados en el suelo uniendo sus manos y moviéndolas hacia arriba y hacia abajo saludándose. Cada niño saluda ahora a un compañero más alejado y juntos hacen el eco de respuesta de la canción que están escuchando. Los niños mueven las manos al ritmo de la canción que están escuchando. Tareas 4-5.</p>		Recursos utilizados <p>Canciones: <i>Say hello</i> <i>How do you do?</i> <i>Sky high, toe low</i></p> <p>Instrumentos de percusión sin tono: crócalos, triángulos, tambores, güiros y temple-güiros.</p>
3 - Cantar la canción <i>Sky-high toe-low</i> para responder con movimiento al texto <p>Los niños escuchan la canción, la cantan y aprenden los movimientos de las manos que deberán responder a la letra de la canción.</p> <ul style="list-style-type: none"> - en high, sky, air levantar las manos por encima de la cabeza. - en low, toe, there dejar caer las manos. - en todas las demás palabras llevar las manos hacia la mitad. <p>Los niños cantan la canción prestando mucha atención a la letra de la canción para entender con claridad los movimientos que deben de realizar: manos arriba o manos abajo. Asociar el sonido alto y el sonido bajo con diferentes timbres de instrumentos de pequeña percusión y acompaña a la canción con estos instrumentos. Tareas 6-8.</p>		Interacción profesora-alumnos <p>La colocación de los niños en el aula favorece la comunicación.</p> <p>Atmósfera propicia para la expresión musical</p> <p>El discurso de la profesora es pausado estableciendo un clima tranquilo.</p> <p>Niños y profesora disfrutaban interactuando entre ellos.</p>

II.2 - Desarrollo del plan de trabajo identificado en las prácticas musicales en Saint Andrew's Primary School. Niños de 5 años – Key Stage 1



Fotografía nº 6.12 - Profesora y niños de Key Stage 1 en el transcurso de la clase observada. St. Andrew's Primary School. Salisbury.

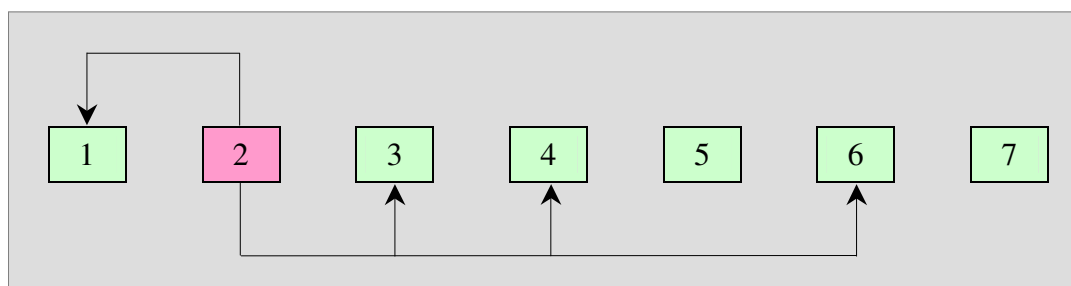
Tipo de Centro Educativo
Colegio Público Inglés (State School)
Días de la observación
21 y 22 de marzo de 2005
Duración de las clases
30' cada una de ellas
Profesora
Tutora del curso. No especialista en educación musical
Alumnos de la clase
24
Espacio
Aula de Key Stage 1 - 5 años

Tabla nº 6.17 - Datos generales de la observación. St.Andrew's Primary School. Niños de 5 años.

Sentido de la clase dentro el currículum de educación infantil

La clase observada desarrolla la capacidad de los niños para identificar los sonidos, para reconocer las diferentes maneras en las que los sonidos se pueden hacer y cambiar y para conocer como se deben tocar una selección de instrumentos de pequeña percusión. En la clase los niños describen los sonidos identificados (por ejemplo fuerte, largo, corto) en una variedad de sonidos con sus voces y cuerpos (por ejemplo palmear, silbar, chasquear, frotar) y exploran los instrumentos de la clase: como se llaman y aprenden como se pueden agrupar cuando producen sonidos parecidos (por ejemplo, cascabeles con crótalos y maracas con cabasas). Durante la clase los niños utilizan una variedad de sonidos de forma expresiva en respuesta a las cuatro canciones elegidas (*Sound song, Hands can hold, I am the music man, Bang, bang the sticks go bang*).

La clase observada se ajusta al tema Explorando los sonidos que corresponde a la unidad nº 2 del currículum nacional de música de Inglaterra en la etapa Key Stage 1. La clase enlaza con la unidad nº 1 (destrezas y habilidades en progreso) del currículum, reforzando y ampliando la comprensión de la naturaleza de la música y del uso de la voz como fuente sonora. La clase conduce a la unidad nº 3 (lo largo y lo corto de los sonidos), a la nº 4 (sintiendo el pulso) y a la nº 6 (explorando los instrumentos) del currículum de música.



1. Destrezas y habilidades en progreso 2. Explorando los sonidos 3. Explorando la duración
4. Explorando el pulso y el ritmo 5. Explorando el tono 6. Explorando los instrumentos y los símbolos
7. Explorando el timbre, el tempo y la dinámica.

Gráfica nº 6.12 - Sentido y ajuste de las clases observadas en las unidades temáticas del currículum nacional de música de Inglaterra - Key Stage 1

Objetivos de aprendizaje

La finalidad de la clase es que los alumnos aprendan a explorar diferentes fuentes sonoras, especialmente los instrumentos de la clase y agudizar su escucha.

Resultados del aprendizaje

- Los niños en la clase identifican diferentes fuentes sonoras.
- Los niños realizan sonidos con sus cuerpos y con los instrumentos de la clase.
- Los niños identifican determinados instrumentos y como se deben de tocar.
- Los niños escuchan con mucha atención y en silencio.

Elementos musicales trabajados

- Timbre: (calidad del sonido), p.ej. las diferentes calidades de sonido producidas en los instrumentos, tambores, chinchines, güiros,...
- Pulso: (tempo regular), p.ej. en el acompañamiento de la canción *I am the music man*.
- Instrumentos de percusión sin tono: los instrumentos elegidos para las actividades como fueron: cascabeles, aros de sonajas, tambores, güiros, claves entre otros, ..
- Acompañamiento: empleado para apoyar a la línea melódica de la canción *Hands can hold* con los sonidos de palmadas.

Recursos utilizados

- Recursos sonoros: CD's que contienen las canciones, *Sound song*, *Hands can hold*, *I am de music man*, *Bang bang the sticks go bang*. Una selección de instrumentos de percusión, claves, maracas, panderetas, cabasas, cascabeles, crótalos, tambores..
- Estímulos: fotocopia de la lámina *Sounds handy score*.

Interacción profesora-alumnos

- Destaca el respeto mutuo entre los niños y con la profesora.
- La profesora pide en todo momento a los niños silencio y atención a sus explicaciones.
- El orden es un denominador común en el desarrollo de las actividades, los niños cogen los instrumentos que les va diciendo la profesora, cada niño o grupos de niños tocan los instrumentos seleccionados cuando se les pide permaneciendo callados y atentos cuando otros tocan.
- Destaca la estructura de la clase que es sencilla, clara y muy bien organizada

Actividades de enseñanza identificadas

- 1 Cantar la canción *Sound song* prestando atención y reconociendo una variedad de sonidos

Escuchar todos juntos la canción *Sound song* . ¿Qué sonidos pueden escuchar los niños a través de las ventanas de la clase durante los instantes en los que la canción hace silencios?. Indicar las fuentes sonoras y describir los sonidos.

Enseñar la canción solicitando a los niños que después de cada frase cantada la repitan a modo de eco. Cantar la canción procurando que los niños centren su atención en los sonidos que escuchen más próximos. ¿Qué es lo que escuchan?

Cantar de nuevo la canción pero ahora la concentración será para los sonidos de todo su alrededor.

Tarea 1. Escuchar la canción *Sound song* y prestar atención a los sonidos que provienen del exterior de la clase.

La profesora pide a los niños que presten mucha atención a todos los sonidos que escuchen del exterior de la clase en los instantes en los que la canción hace silencios.



P: - ¿Qué sonidos habéis escuchado cuando la canción os decía ¡escucha ...!?

A1: - Voces de niños

A2: - El viento

A3: - Yo escuché una puerta

An: - Otras..

P: - ¿Cómo eran esos sonidos, eran suaves, fuertes, cortos, largos?

A1: - Si eran largos

A2: - Asustaban

A3: - Cortitos

An: - Otras..

Tarea 2. Enseñar la canción, cantando después de cada frase a modo de eco y escuchar los sonidos más próximos procedentes de la clase

La profesora pide a los niños que escuchen nuevamente con atención la canción, que canten cuando la frase se repita haciendo como un eco con sus voces y que escuchen con atención los sonidos de la clase cuando la canción diga *¡escucha ...!*

Escuchan

Sounds we hear,
Through the window,
Far and near,
Soft and still,
High and low
Loud and clear,
Listen
Listen
Listen
Listen

Cantan

Sounds we hear,
Through the window,
Far and near,
Soft and still,
High and low
Loud and clear,

Sounds we hear, Sounds we hear, Through the win - dow, Through the win - dow,

Far and near, Far and near, Soft and still, Soft and still,

High and low, High and low, Loud and clear, Loud and clear, Lis-ten...

P: - *¿Qué habéis escuchado?*

A1: - *Risas.*

A2: - *La respiración*

An: - *Otras..*

Tarea 3. Cantar la canción *Sound song* escuchando todos los sonidos de alrededor

Finalmente la profesora y los niños cantan la canción de nuevo escuchando los sonidos de su alrededor cuando en la canción se producen los cortes de sonido.

2 Cantar *Hands can hold* para hacer una amplia variedad de sonidos usando las manos

Escuchar y cantar la canción. Preguntar a los niños qué sonidos de manos se hacen al final de cada verso y como son estos sonidos (la canción reproduce diferentes sonidos que se pueden hacer con las manos, como palmadas, frotar o restregar las mismas, chasquidos de dedos).

Cantar de nuevo la canción sin el CD. Un niño hace un sonido con sus manos después del primer verso, por ejemplo frotarlas y posteriormente el resto de los niños imitan el sonido después del segundo verso.

Mostrar a la clase la ficha *Sounds handy score*, partitura de los sonidos de las manos (ver anexos). Cada niño demuestra individualmente un sonido de los que aparecen representados: palmadas, frotar o restregar, chasquear de dedos, golpecitos, arañar, sacudir o agitar, golpecillos con las uñas de los dedos de ambas manos, ... Todos los demás imitan. ¿Cuántos de esos sonidos encontraron los niños cuando cantaron la canción?. ¿Aparecen algunos nuevos?

Tarea 4. Escuchar y cantar *Hands can hold*

La profesora pide a los niños que escuchen con atención una canción. Seguidamente les vuelve a poner la misma canción y les pide que la canten y que averigüen que sonidos se realizan al final de cada verso.

1. Hands can hold and hands can squeeze, Hands can rest up -

- on your knees, Hands can clap and hands can shake,

1. What kind of sound can your hands make? (Make a sound with your hands.)

2. This is the sound which our hands make. (Everyone copies the hand sound.)

A1: - *Palmadas.*

P: - *Muy bien.*

P: - *¿Qué instrumento se usa para hacer todos los sonidos de la canción?*

A1: - *Las manos*

Tarea 5. Cantar y acompañarse con los sonidos de las manos

P: - *Vamos a cantar la canción.*

Thomas vas a hacer un sonido con tus manos, el que quieras, por ejemplo, frotarlas, chasquearlas, sacudirlas, ... los demás le imitamos el sonido haciéndolo al final de cada verso.

Repiten de nuevo el ejercicio pero ahora con otro niño (así varias veces).

Tarea 6. Hacer sonidos con las manos utilizando la partitura *Sounds handy score*

La profesora coloca sobre la pizarra una gran cartulina que incluye la partitura *Sounds handy score* – partitura de los sonidos de las manos. Cada niño demuestra al resto de la clase como suena cada dibujo que aparece sobre la cartulina, el grupo le imita reproduciendo el sonido con sus propias manos.

3 Cantar *I am the music man* para explorar el sonido de los instrumentos

Los niños se sientan en el suelo formando un círculo y portando cada uno de ellos un instrumento de percusión. Practican un poco con ellos para recordar como se tocan y para reconocer su sonido. Posteriormente la profesora les pone un CD de música con la canción *I am the music man* – Soy el hombre música. El objetivo es que los niños se familiaricen con esta canción y la canten.

Cuando la canción les pregunte ¿Qué instrumentos puedes tocar? los niños que tienen panderetas las tocan cantando la canción hasta el final. El resto de los niños cantan el nombre de su sonido *shake-a shake-a shake-a*

(*Shake* = agita, acción que hay que realizar para hacer tocar la pandereta)

Tocar de nuevo eligiendo otro instrumento:

- un tambor: *tap-a, tap-a, tap-a*
(*Tap*=golpear, acción a realizar para hacer tocar el tambor)
- un güiro: *scrape-a, scrape-a, scrape-a*,
(*Scrape*=raspar, acción que hay que realizar para hacer tocar el güiro)

Todos los niños exploran la selección de instrumentos de percusión pasándolos de unos a otros.

Tarea 7. Recordar los diferentes modos de tocar una selección de instrumentos de percusión

Sentados en el suelo la profesora elige unos pocos instrumentos de percusión, les explica con detalle y de forma pausada como se toca el aro de sonajas, el tambor y el güiro. Posteriormente hace que los niños los toquen.

Ahora la profesora indica a los niños que se vayan pasando los instrumentos unos a otros para que practiquen y experimenten los sonidos que producen.

Tarea 8. Cantar la canción *I am the music man*

Todos cantan

I am the music man
I come from far away
And I can play
What can you play?

I am the mu - sic man, I come from far a - way, and I can
play _____ What can you play? _____

A1: - Los niños tocan las panderetas y todos los demás cantan el sonido “shake”

I play the tambourine
Shake-a , shake-a, shake-a, shake-a
Shake-a , shake-a, shake-a, shake-a
Shake-a , shake-a, shake-a, shake-a
Shake-a , shake-a, shake-a, shake-a

I play the
tam - bour - ine Shake - a shake - a shake - a shake, shake - a shake,

Se repite el ejercicio cantando de nuevo la canción siendo ahora los tambores los protagonistas.

A1, A2, A3, An - Drum

I play the drum
Tap-a, tap-a, tap-a, tap-a
Tap-a, tap-a, tap-a, tap-a
Tap-a, tap-a, tap-a, tap-a
Tap-a, tap-a, tap-a, tap-a

Lo mismo con el güiro

A1, A2, A3, An - Güiro

I play the güiro
Scrape-a, scrape-a, scrape-a, scrape-a
Scrape-a, scrape-a, scrape-a, scrape-a
Scrape-a, scrape-a, scrape-a, scrape-a
Scrape-a, scrape-a, scrape-a, scrape-a

Finalmente la canción se repite varias veces, cambiando de sonido protagonista. Aquellos niños que no tienen instrumentos tocan con percusión corporal e imitan el sonido del instrumento con la voz.

4 Cantar la canción *Bang, bang the sticks go bang* para explorar el volumen

Escuchan todos juntos el CD de música. La profesora explica que la primera parte es distinta de la segunda parte de cada verso (la primera parte es fuerte – la segunda parte es suave).

La canción tiene cuatro versos. Cada verso lo toca un grupo de instrumentos. Divide en cuatro grupos, asignando un conjunto de instrumentos a cada grupo:

- Claves y baquetas.
- Maracas y cabasas.
- Tambores y panderetas.
- Cascabeles y crótalos.

Cada grupo de instrumentos acompañan la grabación de un verso ajustando el volumen de lo que tocan a las palabras:

Bang, bang the sticks go bang!
Play as loudly as you can
Now as quietly as a mouse
Creeping softly round the house

Llamar la atención a los niños para que se den cuenta de cómo se produce el cambio en el volumen pasándose de alto a bajo. Repetir trabajando cada grupo su verso, mejorando su interpretación. Interpretar la canción completa pero ahora cada grupo de instrumentos son tocados por otros niños.

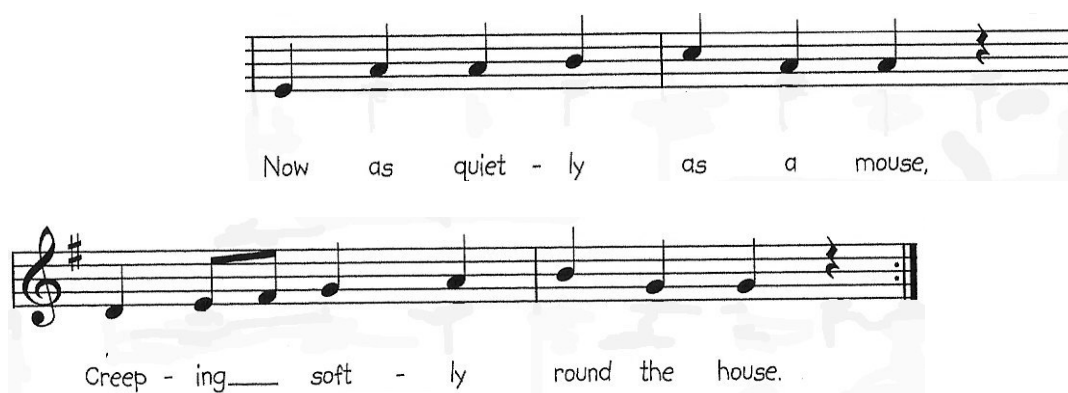
Tarea 9. Cantar y tocar la canción *Bang, bang the sticks go bang*

Todos los niños escuchan la canción.

La profesora coloca sobre la pizarra cuatro cartulinas, en cada una de ellas aparece un verso de la canción. Explica que la primera parte de cada verso es fuerte: loudly – lo más fuerte que puedas:



mientras que la segunda parte del verso es suave: softly – lo más bajito que puedas.



P – An . Recitan las cuatro estrofas de la canción:

Estrofa nº 1 Bang, bang, the sticks go bang
Play as loudly as you can
Now as quietly as a mouse
Creeping softly round the house

Estrofa nº 2 Shake, shake, the shakers shake
Play the loudest sound you make
Now as quietly ...

Estrofa nº 3 Boom, boom the drums go boom
Play them loudly in this room ...

Estrofa nº 4 Ting, ting the bells go ting
Play them loudly make them ring ...

La profesora va dando a los niños instrumentos con diferentes timbres y posteriormente los organiza agrupándolos en cuatro grupos con los instrumentos de timbres coincidentes. Los grupos que establece son los siguientes:

- Claves y baquetas para percutir.
- Maracas y cabasas para agitar.
- Tambores y panderetas para percutir.
- Cascabeles y crócalos para sacudir.

El primer verso lo toca el grupo de claves que acompañan a la grabación ajustándose al volumen de lo que tocan con las palabras:

Bang, bang las claves hacen bang!
Tócalas tan fuerte como puedas
Ahora suavcito como un ratón
que se arrastra suavemente alrededor de una casa.

P – Tenéis que daros cuenta de cómo y cuando se produce el cambio en el volumen del sonido pasando de alto a bajo.

Seguidamente repiten dando un turno a cada grupo para que toquen su estrofa correspondiente:

- Maracas y cabasas hacen shake, shake, ...
- Tambores y panderetas hacen boom, boom, ...
- Cascabeles y crócalos hacen ting, ting, ...

Finalmente interpretan la canción completa pero ahora son otros niños los que tocan cada grupo de instrumentos.

ESQUEMA DE TRABAJO IDENTIFICADO EN LA CLASE OBSERVADA: SAINT ANDREW'S PRIMARY SCHOOL. NIÑOS DE 5 AÑOS – KEY STAGE 1		
Sentido de la clase dentro del currículum de música	Objetivos de la clase	Resultados de aprendizaje
<p>Desarrolla la capacidad de los niños para identificar sonidos, reconocer las diferentes maneras en las que se pueden hacer los sonidos y conocer como se deben tocar una selección de instrumentos de percusión sin tono.</p> <p>Se ajusta al tema explorando los sonidos del currículum nacional de música de Inglaterra. Key Stage 1.</p>	<p>Reconocer diferentes fuentes sonoras.</p> <p>Explorar diferentes fuentes sonoras.</p> <p>Agudizar su audición.</p>	<p>Los niños identifican diferentes fuentes sonoras.</p> <p>Los niños hacen sonidos.</p> <p>Los niños escuchan con cuidado y atención.</p>
Actividades de enseñanza		Elementos trabajados
<p>1 - Cantar la canción <i>Sound song</i> prestando atención y reconociendo una variedad de sonidos</p> <p>Los niños se concentran en la audición y reconocen una variedad de sonidos. Identifican una gran variedad de fuentes sonoras y describen los sonidos. Tareas 1-3.</p>		<p>- Timbre</p> <p>- Pulso</p> <p>- Instrumentos de percusión sin tono</p> <p>- Acompañamiento</p>
<p>2 - Cantar la canción <i>Hands can hold</i> para hacer una amplia variedad de sonidos usando las manos</p> <p>Los niños reconocen sonidos hechos con las manos y crean sus propios sonidos para que el resto de la clase los copie. Reproducen sonidos con sus manos siguiendo los dibujos. Tareas 4-6.</p>		<p>Recursos utilizados</p> <p>Canciones: <i>Sounds song</i> <i>Hands can hold</i> <i>I am the music man</i> <i>Bang, bang the sticks go bang</i></p> <p>Lamina: <i>Hands can hold</i></p>
<p>3 - Cantar <i>I am the music man</i> para explorar el sonido de los instrumentos</p> <p>En esta canción los niños tienen la oportunidad de tocar y escuchar una variedad de sonidos de instrumentos de percusión. Tareas 7-8.</p>		<p>Interacción profesora-alumnos</p> <p>Respeto mutuo.</p> <p>Concentración en la clase.</p> <p>Actividades realizadas en orden.</p> <p>Estructura de la clase sencilla, clara y muy bien organizada.</p>
<p>4 - Cantar la canción <i>Bang, bang the sticks go bang</i> para explorar el volumen</p> <p>Los niños desarrollan su control sobre los instrumentos de percusión haciéndolos tocar más fuerte y más suave. Tarea 9.</p>		

II.3 - Desarrollo del plan de trabajo identificado en las prácticas musicales en Saint Andrew's Primary School. Niños de 6 años – Key Stage 1



Fotografía nº 6.13 - Profesora y niños de Key Stage 1 en el transcurso de la clase observada. St. Andrew's Primary School. Salisbury

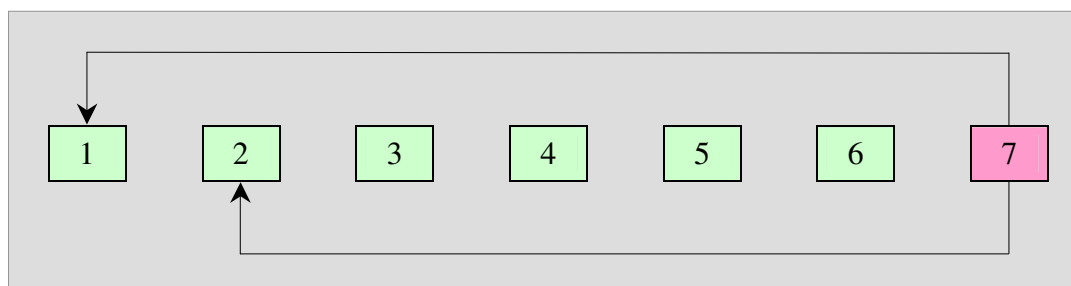
Tipo de Centro Educativo
Colegio Público Inglés (State School)
Día de la observación
21 de marzo de 2005
Duración de la clase
60'
Profesora
Tutora del curso. No especialista en educación musical
Alumnos de la clase
30
Espacio
Aula de Key Stage 1 – 6 años

Tabla nº 6.18 - Datos generales de la observación. St.Andrew's Primary School. Niños de 6 años.

Sentido de la clase dentro el currículum de educación infantil

La clase observada desarrolla la capacidad de los niños para interpretar y analizar expresivamente las composiciones, (*El pequeño tren de Caipira – Ansam – Mu min xin ge*) y trabajar el vocabulario musical. Destaca en la clase observada como los niños desarrollan la comprensión de cómo los sonidos de la música, creados con diferentes instrumentos, se pueden utilizar de una forma expresiva: las flautas y los trombones simulan el silbato del tren, el piano trata de reproducir el sonido de las ruedas del tren en marcha, un instrumento de metal y una pandereta reproducen el sonido de los pistones del tren, la flauta quiere hacer sentir el viento, ... Comprueban como los sonidos pueden describir imágenes mediante dibujos (ficha del *The little train*). Crean composiciones sencillas con instrumentos y las comparten con la clase .

La clase observada se ajusta al tema de Explorando el timbre, el tempo y la dinámica que corresponde a la unidad nº 7 del currículum de música Key Stage 1. La clase enlaza con la unidad nº 1 (destrezas y habilidades en progreso) del currículum, reforzando y ampliando la comprensión acerca del uso expresivo de los elementos musicales y se sustenta en la unidad nº 2 (explorando los sonidos) .



1. Destrezas y habilidades en progreso 2. Explorando los sonidos 3. Explorando la duración
4. Explorando el pulso y el ritmo 5. Explorando el tono 6. Explorando los instrumentos y los símbolos
7. Explorando el timbre, el tempo y la dinámica.

Gráfica nº 6.13 - Sentido y ajuste de la clase observada en las unidades temáticas del currículum de música Key Stage 1

Objetivos de aprendizaje

La finalidad de la clase es que los alumnos aprendan que la música al igual que una fotografía o una pintura puede describir imágenes y estados de ánimo.

Resultados del aprendizaje

- Los niños identifican características descriptivas en la música.
- Los niños analizan y comentan como los sonidos se usan para crear diferentes imágenes y estados de ánimo.

Elementos musicales trabajados

- Programa de música: (música que pinta una imagen o crea un estado de ánimo), se refiere a este término cuando explica la intencionalidad de la escucha de las tres piezas musicales para contrastarlas.
- Timbre: (calidad del sonido), se hace consciente en el sonido chirriante de las ruedas del tren, la bocina, el peculiar sonido de la flauta árabe denominada “nay” cuando reproduce el sonido suave del viento, ...
- Ritmo: (modelos/formatos de sonidos cortos y largos), se hace referencia a él cuando el piano suena siguiendo un patrón rítmico rápido una y otra vez para parecerse a las ruedas del tren cuando se mueven.
- Estructura: (partes de una música), se emplea para explicar como la flauta árabe toca de forma suave pero ocasionalmente su sonido se eleva mucho más.
- Estructura: (partes de una música), se muestra cuando debe fijar la recreación del viaje del tren en una estructura simple que refleje el arranque o sea el principio, la parte intermedia y el final.

Recursos utilizados

- Recursos sonoros: CD's – *El pequeño tren de Caipira*, y extractos de las piezas musicales *Ansam*, y *Mu min xin ge*. Los instrumentos de pequeña percusión de altura indeterminada que se encuentran en la clase: cabasa, güiro, pandero, claves, cascabeles, ...
- Estímulos: fotocopias de la lámina *The little train*.

Interacción profesora-alumnos

- La profesora muestra paciencia y comprensión. Cada vez que un niño sugiere una idea la profesora le pregunta porqué piensa eso. Se observa como a la profesora no le importa que los niños imaginen una imagen distinta a la de la propia música.
- La profesora les anima en todo momento y les pide frecuentemente que presten atención, dirigiéndose a ellos con voz suave, dicción clara y gesto amable.
- Destaca la estructura de la clase, sencilla, clara y ordenada.
- El clima de la clase es tranquilo y los niños disfrutan con las propuestas planteadas especialmente cuando muestran sus sensaciones musicales a la clase.
- Organiza el espacio adecuadamente para las distintas actividades de enseñanza, alternado el trabajo en diferentes configuraciones: sentados todos juntos en el suelo, sentados en sus mesas en grupos menores de niños.
- La profesora ayuda a todos los niños en las tareas que propone.

Actividades de enseñanza identificadas

1 Escucha de tres piezas musicales para compararlas

Escuchar cada pieza musical sin decir a la clase su título. ¿Qué piensan los niños acerca de cada música, qué imágenes les crea en sus mentes? Las piezas musicales utilizadas en esta clase son las siguientes:

- *El pequeño tren de Caipira*, compuesta por el compositor Villa-Lobos (1879-1959). La música describe el recorrido de un tren de vapor a través de las montañas brasileñas.
- *Ansam*, un extracto de la obra compuesta por Asan Erraji. Es una música árabe que describe la brisa. Es interpretada con un instrumento denominado “nay”, una flauta árabe.
- *Mu min xin ge*, es una versión instrumental de una canción tradicional china. El extracto que escuchan en la clase describe a un cuidador de ganado mongól galopando con su caballo para guiar a sus reses.

Tarea 1. Audición de la pieza musical *El pequeño tren de Caipira*

La profesora pide a los niños que se sienten en el suelo todos juntos y presten mucha atención a la música que les va a poner. A medida que la música va transcurriendo la profesora insiste a los niños que tengan máxima concentración en su audición. La pieza musical que escuchan es *El pequeño tren de Caipira*.

Una vez que finaliza la audición la profesora pregunta a los niños sobre las imágenes que la música les ha aportado. Los niños levantan sus brazos y uno a uno van diciendo sus sugerencias:

A1: - *Hay un tren que se está moviendo*

A2: - *Esta música hace el movimiento del reloj*

A3: - *En esta música suena un trombón*

A4: - *En la canción había elefantes porque me pareció que había sonidos muy grandes*

A5: - *La música es de una ópera*

A6: - *La música es del Titanic*

P: - *¿Porqué crees eso?*

A6: - *Porque parece que algo se está hundiendo*

A8: - *Hay una máquina que hace ruidos*

La profesora les indica que el sonido está asociado al movimiento de un tren y pone de nuevo la pieza musical *El pequeño tren de Caipira*. Con esta información los niños ahora empiezan a asociar de una forma continua sonidos con los diferentes estados del recorrido del tren: cuando arranca, cuando empieza a coger poco a poco velocidad, cuando su velocidad parece constante, cuando para, cuando reanuda el recorrido, los instantes en los que suena la bocina, cuando va reduciendo su velocidad, etc..

Mientras están escuchando la música la profesora sigue haciendo preguntas a los niños:

P: - *¿Qué tipo de tren creéis que es?*

A1: - *Un tren fantasma*

A2: - *Es un tren del oeste.*

Tarea 2. Audición de la pieza musical *Ansam*

La profesora pone seguidamente otra música sin decirles tampoco de principio su título. Se llama “Ansam” es un extracto de origen árabe y está interpretada con una flauta tradicional que se llama “nay”. A medida que los niños la van escuchando empiezan a mover sus brazos y a realizar movimientos con sus cuerpos.

P: - *¿Qué está describiendo esta música?*

A1: - *El movimiento de una serpiente.*

A2: - *Si es verdad, es una serpiente moviéndose.*

P: - *¿De qué país puede ser originaria la música?*

A1: - *Es de Africa.*

A2: - *De Asia.*

A3: - *De Arabia.*

P: - *¿Os produce alguna sensación esta música?*

A4: - *A mí me da miedo las serpientes.*

A2: - *Es divertida.*

Tarea 3. Audición de la pieza musical *Mu min xin ge*

La profesora pone ahora otra pieza musical diferente a las anteriores que corresponde a un extracto en versión instrumental de una canción tradicional china. Esta pieza describe a un jinete de origen mongol cabalgando con su caballo para guiar a sus reses.

P: - *¿De qué país puede ser originaria la música?*

A1: - *De China.*

P: - *¿Sabéis que describe la música?*

A2: - *Es un caballo corriendo, (mueve sus brazos como si fuere su jinete)*

P: - *Exacto, representa el movimiento de un caballo. Vamos a escucharlo de nuevo*

La mayoría de los niños con esta información aportada por la profesora cuando escuchan de nuevo la música simulan y mueven sus cuerpos como si fueran ellos los jinetes.

P: - *¿Habéis percibido durante la audición diferentes imágenes?.¿Fue fácil?*

A1: - *Si y es muy divertida*

P: - *¿Os produce alguna sensación esta música?*

A2: - *Estamos persiguiendo a los indios.*

A3: - *Es alegre, es una carrera de caballos.*

P: - *¿Cual de las tres piezas musicales os ha gustado más?*

A1, A2,...An: - *La primera, la primera, la última,.....*

2 Discutir las imágenes descritas en las dos piezas musicales:
“Ansam” y “Mu min xin ge”

Explicar que cada pieza que ha escuchado en la primera actividad fue compuesta para “pintar” una imagen en sus mentes.

Informar a los niños las imágenes que aportan las obras musicales “Ansam” y “Mu min xin ge”, volviéndolas a escuchar para que se den cuenta de las mismas.

Discutir como ha sido creada cada imagen en la música desde distintos elementos musicales:

Ansam

- Timbre (calidad del sonido). La melodía es interpretada por un instrumento de viento. Su intérprete procura producir un sonido suave y ligero como el viento.
- Ritmo La melodía, como el viento, no tiene un ritmo regular. La melodía viene y se va. Hay vacíos donde el viento para y luego comienza de nuevo.
- Dinámica (cuanto de alto). La flauta árabe “nay” la mayor parte del tiempo es interpretada de una forma muy suave, pero en ocasiones su sonido se eleva mucho más para hacernos sentir que el viento suena más fuerte.

Mu min xin ge

- Tempo (velocidad). En esta música se puede apreciar que los caballos van realmente galopando en vez de cabalgando por su elevada velocidad.
- Ritmo El acompañamiento repite un modelo rítmico que representa el sonido de los cascos de los caballos durante el galope.

Tarea 4. Análisis de las imágenes que crea la música

P: - *Buenos chicos las músicas que habéis escuchado fueron compuestas para “pintar” una imagen o para crear un estado de ánimo en las personas que las escuchan. Vamos a escucharlas de nuevo para intentar concretar aun más las imágenes que nos quiere describir. ¿Qué describe la música en la música de Ansam?*

A1: - *Un silbido.*

A2: - *El viento del desierto.*

P: - *Bien, por eso la melodía la toca un instrumento de viento, es una flauta, y el que la toca intenta producir un sonido suave como el viento. Os daréis cuenta que viene y se va y a veces el sonido es fuerte para hacernos sentir que hay mucho viento. ¿En la música de China, los caballos van cabalgando despacio o galopan a toda prisa?*

A1: - *Van rápido*

A2: - *Se oyen los cascos de los caballos, cabalgan muy rápido, van galopando.*

3 Identificar como se ha creado la imagen en la pieza musical “El pequeño tren de Caipira”

Escuchan de nuevo la pieza musical *El pequeño tren de Caipira* una vez que se ha dado a conocer su título. El trabajo se centra ahora en llamar la atención de la velocidad del tren al principio, en la mitad y al final de su recorrido. El comienzo es pausado y la velocidad en el tren se va incrementando poco a poco, se hace una parada brusca de emergencia, reanuda el movimiento y al final la velocidad se va gradualmente reduciendo.

Trabajo de forma individual y en algún caso en parejas. Los niños completan una ficha práctica titulada *The little train – El pequeño tren*, (ver anexos). Anotan los efectos sonoros que escuchan en cada sección de la pieza musical. Asimismo intentan averiguar que instrumentos intervienen para producir esos efectos sonoros. Así por ejemplo:

- Las flautas y los tambores producen estruendos similares a la bocina del tren.
- El piano se toca siguiendo un patrón rítmico rápido y repetitivo para parecerse al movimiento de las ruedas del tren.
- Un instrumento de metal que se golpea y una pandereta tratan de reproducir el sonido de los pistones del tren en su movimiento.

Recrear el viaje del tren haciendo uso de los instrumentos de pequeña percusión disponibles en la clase, trabajando en grupos. Ensayar cada grupo su interpretación para que todos sus integrantes sepan como han de tocar y en que momento. Un niño del grupo ha de asumir el papel de director. Por último, cada uno de los grupos interpretan al resto de la clase y a su profesora los trabajos musicales creados.

Tarea 5. Identificar las etapas del recorrido del tren en la ficha de trabajo *The little train*

La profesora vuelve a poner la primera pieza musical *El pequeño tren de Caipira* y solicita a los niños que se concentren para que averigüen cada una de las etapas del recorrido del tren: el arranque, cuando incrementa su velocidad, la frenada, reanudación del viaje, etc. y qué instrumentos musicales se oyen.

La profesora coge fotocopias de la ficha de trabajo *The little train* y antes de proceder a repartirlas explica su contenido.

Tarea 6. Anotar los efectos sonoros e identificar los instrumentos que intervienen

P: - Como podéis ver en la hoja que tengo en mis manos aparece un tren en diferentes momentos: el primer dibujo muestra el momento cuando arranca, el segundo cuando va poco a poco adquiriendo velocidad, el tercero cuando hace una parada brusca, el cuarto cuando mantiene una velocidad constante en su trayecto y el quinto y último cuando el tren va frenando.

A la derecha aparecen algunos de los instrumentos musicales que algún momento se tocan en esta pieza musical.

La profesora reparte las fichas de trabajo *The little train* a todos los niños y estos se dirigen a sus mesas las cuales están agrupadas en grupos de ocho. Una vez que todos están sentados la profesora pone de nuevo la música.

P: - *Debéis de prestar máxima atención ya que de los diferentes instrumentos dibujados habréis de elegir cual o cuales suenan de una forma mas clara en cada uno de los dibujos que muestra la ficha.*

Tarea 7. Recrear e interpretar con los instrumentos de percusión el viaje del tren

Finalmente la profesora les explica la actividad con la que finalizaran la clase.

P: - *Debéis de recrear el viaje del tren, los cinco momentos que aparecen en la ficha y haréis uso de los instrumentos que tenemos en la clase. Trabajareis en grupos de ocho tal como estáis ahora en el aula.*

Una vez que eligen los instrumentos los niños se dirigen a sus mesas y trabajan en grupo. Los niños discuten y ensayan con sus instrumentos.

La clase finaliza cuando cada uno de los grupos tocan al resto de la clase su pieza instrumental.

ESQUEMA DE TRABAJO IDENTIFICADO EN LA CLASE OBSERVADA: SAINT ANDREW'S PRIMARY SCHOOL. NIÑOS DE 6 AÑOS – KEY STAGE 1		
Sentido de la clase dentro del currículum de música	Objetivos de la clase	Resultados de aprendizaje
<p>Desarrolla la capacidad de los niños para crear, interpretar y analizar expresivamente composiciones musicales.</p> <p>Se ajusta al tema explorando el timbre, el tempo y la dinámica del currículum nacional de música en Key Stage 1</p>	<p>Aprender que la música al igual que una fotografía o una pintura puede describir imágenes y estados de ánimo.</p>	<p>Los niños identifican características descriptivas en la música.</p> <p>Los niños analizan y comentan como los sonidos se usan para crear diferentes imágenes y estados de ánimo.</p>
Actividades de enseñanza		Elementos trabajados
<p>1 - Escucha de tres piezas de música para compararlas</p> <p>Los niños hacen uso de su imaginación para discutir sobre las imágenes que les ha creado la música que han escuchado y también como esta música afecta o influye en sus estados de ánimo. Los niños primeramente escuchan las piezas musicales sin conocer de antemano sus títulos y comparten las imágenes que la música que escuchan les lleva a sus cabezas. Tareas 1-3.</p>		<p>Programa de música Timbre Tempo Dinámica Estructura</p>
<p>2 - Discutir las imágenes descritas en dos de las piezas musicales: <i>Ansam y Mu min xin ge</i></p> <p>Los niños aprenden acerca de lo que la música describe y utilizan su propio vocabulario musical para explicar como la música ha creado esa imagen intencionada. Tarea 4.</p>		<p>Recursos utilizados</p> <p>Piezas musicales: <i>El pequeño tren de Caipira</i> <i>Ansam</i> (extracto) <i>Mu min xin ge</i> (extracto)</p> <p>Lamina: The little train</p>
<p>3 - Identificar como se ha creado la imagen en la pieza musical: <i>El pequeño tren de Caipira</i></p> <p>Los niños comentan acerca de las intenciones de la música. Escuchan con mucho cuidado el uso que hace el compositor de los instrumentos en la pieza. Recrean e interpretan con los instrumentos de percusión de la clase el viaje del tren. Tareas 5-7.</p>		<p>Interacción profesora-alumnos</p> <p>La profesora muestra paciencia y comprensión</p> <p>La colocación del grupo en los diferentes momentos de la clase favorece la comunicación</p> <p>El clima es tranquilo y los niños disfrutan especialmente con sus creaciones musicales</p> <p>Hay una fuerte interacción de todos los protagonistas.</p>

6.2.6 La música en las aulas de Foundation Stage (Reception Year 4-5 años) y Key Stage 1 (5-7 años) del colegio La Retraite Swan. Salisbury.

I. Entrevista con el coordinador de Foundation Stage y Key Stage 1 del centro

El desarrollo de los elementos básicos del currículum de música

Antes de iniciar la presentación de los datos referidos a la entrevista es preciso recordar (ver tabla 6.2) que el coordinador de la educación infantil (4-7 años) con el que se ha realizado esta entrevista, a diferencia de los coordinadores entrevistados en los anteriores centros, es especialista en educación musical y se encarga de la formación musical en la etapas de Foundation Stage y Key Stage1. Realizó la licenciatura en Educación y un postgrado en educación musical donde adquirió una formación especializada y por lo tanto adecuada para el desarrollo de la expresión musical en esta etapa educativa. Estos datos nos sugiere que el coordinador entrevistado en este centro puede ser una buena fuente de información, en tanto en cuanto, conoce muy bien el tema objeto de nuestro estudio.

Un primer aspecto que nos ha interesado abordar, al igual que en todos los demás centros, es conocer el grado de importancia que el centro y los profesores conceden a la enseñanza de la música y como se manifiesta. Analizando nuestras observaciones y las respuestas obtenidas del coordinador podemos afirmar que en primer lugar en la Retraite Swan siempre se ha dado una gran importancia a la enseñanza musical tanto por la dirección del centro, como por parte de los propios padres y muy especialmente por el coordinador de música. *“Para mí es muy importante y gratificante la asignatura de música, les gusta a todos los niños y es un motivo de orgullo.”*

Vamos a señalar las propuestas musicales más significativas que se promueven en el centro y que aportan una idea bastante ajustada del grado de importancia y del alto peso que tiene la expresión musical:

- La formación de varios grupos orquestales de cuerda, viento y percusión por edades: 4-7 años (Recepción Year y Key Stage 1) y 7-11 años (Key Stage 2) y conjuntos instrumentales de Orff-Schulwerk.
- La formación de varios coros.
- Representaciones musicales realizadas por los niños en el centro donde se funde la música, la pintura, la escenografía y el teatro.
- Visita de profesores instrumentistas para la enseñanza de instrumentos musicales, tres días por semana, en las especialidades siguientes: violín, violonchelo, flauta, clarinete, saxofón, piano, trompeta, trombón y percusión.
- Asistencia a los conciertos que proponen y organizan la comunidad educativa y social de Salisbury.

Centrándonos ahora en la propia percepción del entrevistado observamos que un aspecto que destaca en este sentido es la importancia que tiene la enseñanza de la música en la formación integral de los niños. Manifiesta que les ayuda a ser más sociables, a trabajar en equipo y a que se respeten mutuamente. Además, señala que consigue mejorar la autoestima y la seguridad en sí mismos. *“Si les motivas, si les apoyas siempre, consigues mejorar su autoestima y se sienten seguros y capaces para afrontar nuevos objetivos, nuevos experimentos, aunque carezcan de talento o de una gran inteligencia.”*

Recalca asimismo que para que sea del mismo modo importante para el niño, la actividad musical debe constituir un espacio para el disfrute, para lo lúdico. Aprender y crecer musicalmente desde el bienestar y la felicidad. *“He conocido mucha gente que me han comentado que de pequeño sus profesores de música les decía, ¡no sabes cantar!, ¡no toques ese instrumento porque lo haces muy mal!. Yo jamás diré algo parecido a mis alumnos. Tampoco se les debe de decir que tienen que ser los mejores en música, que tiene que esforzarse y trabajar muy duro para conseguir importantes objetivos. Hay que decirles que disfruten de la música, que la vivan y en cuanto objetivos que alcancen los que ellos quieran o puedan pero sin ninguna presión por parte del profesor.”*

Y para terminar este aspecto creemos que es importante hacer constar la percepción particular de este coordinador-especialista sobre los beneficios de la práctica musical, considerándola útil para la vida y para el desarrollo de la sensibilidad hacia los demás.

“Cuando tienes la suerte de aprender música desde pequeño, de vivirla, de pasártelo bien con ella, compruebas, una vez que eres adulto, que todos esos sentimientos y vivencias te perduran y si escuchas alguna música que realmente te gusta mucho incluso te llegará a emocionar.”

Con respecto a cómo y quién desarrolla la planificación del currículum nacional de música en su escuela, el coordinador manifiesta que el encargado de realizar esta tarea es él mismo, como profesor especialista en educación musical que es para la etapa de 4 a 7 años.

Lo primero que constatamos es que este profesor especialista es el que diseña la estructura y los contenidos de la asignatura y es el encargado de su organización para toda la etapa. Considera que su propia experiencia docente y los conocimientos didácticos-musicales adquiridos en su formación universitaria le permiten diseñar con total seguridad las prácticas educativas para el desarrollo de la expresión musical. *“Mi experiencia y mis conocimientos musicales me permiten diseñar todas mis clases de una forma estructurada.”*

Otro hecho importante que observamos es que no utiliza “esquemas de trabajo” ya elaborados procedentes de otras fuentes didácticas. A diferencia de los profesores de los colegios Greentrees y St. Andrew’s, este especialista elabora su propio material, sus propios esquemas de trabajo haciendo una selección de lo que considera más importante de la propuesta del National Currículum para la expresión musical. *“ Todos sabemos que el Currículum Nacional (National Currículum) abarca un material musical muy extenso, lo conozco y me he encargado de seleccionar solo aquello que creo más interesante e importante para mis clases.”*

Y Seguidamente mostramos más detalles sobre este dato que hemos identificado:

Divide los esquemas de trabajo en tres secciones:

- Planes para largo plazo, que son los esquemas básicos para un periodo de un año.
- Planes para medio plazo, que son los esquemas básicos para un periodo de un trimestre.
- Planes para corto plazo, que son los esquemas básicos que utilizo en cada clase con una duración 35 minutos.

Las 3 principales áreas de estudio son: interpretación, composición y audición. Todas las actividades musicales se basan en estas ideas.

Cantar es considerada una actividad muy importante para la formación del oído y lo hacen en todas las clases.

El tiempo dedicado a la implementación del currículum en la programación semanal es de dos sesiones.

Otra cuestión relevante que extraemos de las respuestas emitidas por el especialista-coordinador en relación a esta sección es la descripción de los objetivos que se deben proponer con las prácticas musicales. Señala que el principal objetivo de la enseñanza de la música es conseguir que con ella los niños se lo pasen muy bien, que la conozcan a nivel básico y que la disfruten. *“Las clases de música deben ser vistas por los niños como un momento de diversión, creo que esto es lo primero y más importante.”* Seguidamente matiza la idea señalando que este envoltorio lúdico no puede hacer olvidar que las prácticas musicales deben ser momentos para el aprendizaje de la materia por lo que éstas deben estar bien diseñadas y estructuradas y deben contemplar momentos de alta concentración.

Hemos constatado además otros objetivos que propone alcanzar en el desarrollo de la expresión musical en las prácticas educativas:

- Fortalecer la autoestima del niño, sintiéndose capaces de conseguir los objetivos que se les proponen. *“Siempre hay que intentar conseguir que los niños se sientan seguros de sí mismos que se consideren capaces de llevar a cabo con éxito nuevas actividades, de fortalecer por tanto su autoestima.”*
- Fomentar el sentido de grupo, desarrollando actividades de ayuda y respeto mutuo. *“Lo mas importante es que los niños se sientan seguros, cómodos, relajados, capaces de conseguir los objetivos musicales que se les proponen, que practiquen y conozcan todos los instrumentos, que se les motive a ello, que trabajen en equipo, que se ayuden y respeten.”*
- Conocer la naturaleza de la música a un nivel muy básico, motivando a los niños de forma constante y responder físicamente a la interpretación de la música.

Hemos constatado que además todos los niños participan en un coro según sus edades y que la inmensa mayoría, cerca del 80% de ellos, tocan un instrumento musical como actividad extra-curricular. Todo ello nos hace pensar que aunque el profesor generalista de educación infantil no interprete la música en las prácticas educativas habituales de aula pensamos que la atención musical que reciben los niños de estas edades en el centro es adecuada y altamente satisfactoria.

Centrándonos ahora en como lleva a cabo el profesor especialista la evaluación musical en estos cursos, se observa que seguir las directrices de evaluación que establece el Currículo Nacional de Música para la etapa de Key Stage 1 (5-7 años) es una labor muy complicada. No pueden estar cada semana evaluando de forma individualizada a cada alumno a esas edades. Si se puede hacer en Key Stage 2 (7-11 años) ya que los niños le aportan una información más precisa y clara de sus progresos.

“Yo por ejemplo, anoto todo lo que me dicen y posteriormente lo analizo.” Utiliza como medio de evaluación grabaciones con cámara de video en los momentos que los niños bailan, cantan, tocan instrumentos, etc.

Se encarga de enviar a los padres dos informes anuales pormenorizados de los progresos musicales de sus hijos, uno en diciembre y el segundo en julio.

La ayuda de la música a los niños con necesidades especiales y el uso de las TIC para la enseñanza-aprendizaje de la música

Fijándonos en los resultados obtenidos de la entrevista sobre esta primera cuestión hemos comprobado que consideran muy importante ofrecer buenas oportunidades de aprendizaje musical a aquellos niños con especiales necesidades. Piensan en niños con problemas de coordinación física para bailar o para tocar instrumentos, dificultades para memorizar y atender el normal transcurrir de una clase, niños demasiado tímidos, niños con falta de autoestima, etc. Manifiestan que es importante incluir a todos ellos de tal manera que encuentren un camino en el cual todos ellos se sientan implicados y que puedan lograr con éxitos sus objetivos diseñados a su justa medida. Tienen que sentirse valorados y que el resto de sus compañeros les ayuden para que se sientan especiales. *“Nuestro colegio cuenta con una profesora para niños con especiales necesidades que también es profesora de música. Es una persona de una gran valía y además se preocupa de que el resto de los profesores nos formemos en la educación dentro de la inclusión.”*

También indican que a los niños con cierto talento en la música se les debe de asignar mayores retos por encima de la media. Les demandan, por ejemplo que toquen los instrumentos de una forma más compleja, que interpreten pasajes instrumentales en solitario, que se acostumbren al uso de un lenguaje musical mas complejo (usando términos italianos), que describan lo que están haciendo, que actúen de directores en las clases de instrumentación, etc.

Asimismo nos ha interesado conocer que papel juegan las nuevas tecnologías en la formación musical de los niños en la etapa de infantil (4-7 años) en este centro educativo.

*“En enero de 2006 nuestro colegio recibirá una visita oficial de los inspectores del Organismo Estatal de Calidad de la Enseñanza **Ofsted**. Uno de los puntos que van a revisar con mayor detalle es precisamente la implementación de las nuevas tecnologías en la enseñanza de las diferentes asignaturas del currículum.”*

Señala que a nivel personal no tiene muy claro la utilidad de las TIC en la enseñanza de la música, sobre todo en la etapa de infantil. En Key Stage 2 y a partir de los 9 años los niños empiezan a utilizar algunos programas de ordenador que les permiten hacer grabaciones musicales, modificar los sonidos grabados, transformarlos, escribir partituras, etc. Pero para los niños más pequeños no cree que las ICT sean de gran utilidad en la enseñanza musical.

La música es una actividad social, de grupo. Con las ICT se tiene que separar a los niños en grupos reducidos de 2 o 3 por ordenador, se pierde por lo tanto la riqueza y espontaneidad del trabajo en grupo, del trabajo en equipo.

“A principio de este año realicé un curso intensivo de 1 día sobre ICT y me pareció interesante pero a pesar de ello sigo siendo escéptico acerca de la utilidad de las ICT en la formación musical.”

Manifiesta que las ICT nunca conseguirán sustituir a los instrumentos musicales originales. Los niños tienen que tocar con sus manos los instrumentos, sentirlos, verlos, comprobar como lo hacen sus compañeros, tocarlos todos a la vez, intercambiarlos, etc. Para tocar los instrumentos deben de aprender como usar sus manos, sus brazos, la presión que hay que aplicar, etc. Todo esto tan importante es imposible de aprender con las ICT. Es muy complicado para los niños aprender acerca de tocar alto, tocar bajo, tocar rápido, tocar lento, si esto lo hacen con el ratón de un ordenador y un programa de música, no es natural.

La formación en música y su didáctica de los profesores de Foundation Stage y Key Stage 1

Analizando las manifestaciones realizadas por el especialista sobre la valoración de la formación musical que recibe el estudiante en la licenciatura de educación para el desarrollo de la expresión musical en las aulas podemos constatar dos cuestiones de importancia:

Por un lado, que la enseñanza que se imparte en general en las universidades inglesas es bastante buena. Un generalista recibe una formación musical muy básica pero muy bien orientada y muy especializada a la vez para las etapas de 4 a 7 años. Señala que naturalmente no tiene el mismo peso que una especialidad en música, realizada después de la licenciatura, pero la considera suficiente. La formación musical en la licenciatura de educación recoge todos los conceptos teóricos y prácticos necesarios para la integración de la expresión musical en las prácticas educativas.

“Recuerdo de mi época de estudiante que aprendí mucho de mis prácticas en las escuelas. Estuvimos 2 trimestres haciendo prácticas en diferentes colegios. Había sesiones muy interesantes y otras no lo eran en absoluto pero el contacto con los alumnos, con la realidad del aula es imprescindible en la formación del futuro maestro. Mucho de lo que aprendí a cerca de “enseñar” fue como resultado de haber probado diferentes estrategias y tras haber experimentado éxitos y fracasos. En la universidad recibí alguna información de utilidad sobre psicología y de cómo piensan los niños

pero aprendí mucho más de las estrategias que yo mismo diseñaba y ponía en práctica en el día a día. Creo que mi universidad, de forma intencionada, nos obligaba a pensar cómo sobrevivir en la clase, después de habernos dado algunas ideas iniciales.”

Por otro lado, que para que esta formación sea completa, debe dar a conocer el currículum nacional de música de manera profunda, en segundo lugar, debe proporcionar unos conocimientos amplios y sólidos sobre los elementos musicales que se introducen, aunque a niveles muy básicos, en las etapas de 4 a 7 años: el tono, la dinámica, la duración, el timbre, la textura, el tempo y la estructura. *“Es muy importante por un lado haber adquirido unos conocimientos musicales muy claros aunque el contenido de la materia a impartir no sea muy amplio.”* Y en tercer lugar, debe proporcionar una formación práctica *“es imprescindible hacer prácticas con la música en los colegios.”*, y especializada. *“Por otro lado hay que saber transmitir esos conocimientos, adecuarlos a la forma de pensar de los niños. Los futuros maestros de educación infantil durante la preparación de sus clases deben de ser capaces de establecer diferentes objetivos para sus alumnos en función de sus diferentes capacidades. Los alumnos deben de sentirse siempre valorados, conseguir que todos los alumnos crean que lo pueden hacer bien, elogiar a los alumnos que cumplen o se esfuerzan en conseguir los objetivos propuestos.”*

Por último, nos manifiesta que el mejor instrumento para enseñar música en el aula es el piano y que aunque fuera a un nivel muy básico sería muy interesante conocerlo. *“Para mí el saber tocar el piano ha sido enormemente útil. En mis clases utilizo el piano y lo considero como el mejor instrumento para enseñar música en el aula.”*

II.1 - Desarrollo del plan de trabajo identificado en las prácticas musicales en La Retraite Swan Day School. Niños de 4 años – Foundation Stage



Fotografía nº 6.14 - Profesor y niños de Foundation Stage (Recepción Year) en el transcurso de la clase observada. La Retraite Swan Day School. Salisbury.

Tipo de Centro Educativo
Colegio Privado Inglés (Independent School)
Día de la observación
19 de marzo de 2005
Duración de la clase
40'
Profesor
Especialista en educación musical
Alumnos de la clase
14
Espacio
Aula de Música

Tabla nº 6.19 - Datos generales de la observación en la Retraite Swan Day School. Niños de 4 años.

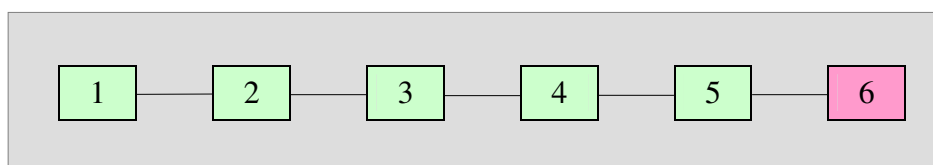
Sentido de la clase dentro del currículum de educación infantil

La clase observada desarrolla en los niños habilidades musicales básicas para la expresión musical como cantar, tocar, escuchar y bailar. Se centra muy especialmente en el desarrollo de las capacidades para usar la voz y encontrar su voz cantada de manera segura, cantar con otros niños y desarrollar una respuesta física cuando se interpreta la música.

En la clase los niños cantan con bastante precisión expresiones cortas ajustadas al intervalo de tercera menor descendente sol-mi. Los niños usan sus voces con mucha seguridad en la canción *Here come the children* para explorar el pulso, el ritmo, el tono y en la canción *Looby Loo* para disfrutar con los movimientos de todo el cuerpo. Asimismo la clase contribuye de manera efectiva al desarrollo de la respuesta física. El profesor provoca en los niños una respuesta física en todas las canciones trabajadas. Responder físicamente cuando se interpreta la música es de una importancia extraordinaria en el desarrollo musical del niño.

La clase observada se centra en el área de aprendizaje nº 6 “Desarrollo Creativo” de Foundation Stage perteneciente al currículum nacional de Inglaterra. Esta área incluye arte, música, danza, juegos de teatro y juegos imaginativos.

La clase puede constituir una contribución importante a la seguridad del niño mediante el desarrollo de la confianza en el uso de su propio cuerpo y de su voz. La práctica del canto tal y como se observa en la clase puede contribuir al desarrollo espiritual y social de los niños elevando su espíritu, fortaleciendo la concentración y el desarrollo de la identidad del grupo.



1. Desarrollo personal, social y emocional 2. Comunicación, lenguaje y alfabetización
3. Desarrollo matemático 4. Conocimiento y comprensión del mundo 5. Desarrollo físico
6. Desarrollo creativo.

Gráfica nº 6.14 - Sentido y ajuste de la clase observada en las áreas de aprendizaje de Foundation Stage

Objetivos de aprendizaje

La finalidad de la clase es que los alumnos desarrollen el control de la voz cantada, la conciencia de que se canta y se toca con otros niños y la respuesta física.

Resultados del aprendizaje

- Los niños cantan canciones de memoria de una forma divertida.
- Los niños cantan de forma segura controlando el pulso, el ritmo y el tono.
- Los niños reconocen la longitud de las frases musicales identificando diferencias de movimiento en las frases de la canción.
- Los niños identifican y controlan una variedad de sonidos en la pandereta e interpretan en compañía de otros niños siguiendo instrucciones musicales. Algunos niños dirigen a sus compañeros.
- Los niños responden físicamente en la interpretación de las canciones moviéndose de manera adecuada con la música.

Elementos musicales trabajados

- Técnica para cantar: respirar correctamente, poner especial cuidado en la postura corporal y grupal, articulación, proyección del sonido.
- Entonación: en el canto de canciones y expresiones con cambios en el tono, (por ejemplo intervalo *sol-mi*) buscando precisión en la emisión y en la entonación.
- Elementos musicales básicos en la expresión musical: tales como el pulso, el ritmo, el tempo, la melodía y la armonía (en el piano).
- Estructuras simples tales como la frase, la sección, el verso (estrofa) y los coros (estribillo)
- Técnica para tocar la pandereta: forma correcta de coger la pandereta. Como se producen los sonidos, percutiendo, sacudiendo.
- Interpretación instrumental en grupo. Interpretar con la pandereta un juego musical teniendo en cuenta las instrucciones del director. Dirigir a otros niños.

Recursos utilizados

- Recursos sonoros: voces, piano, percusión con el cuerpo, gestos corporales y panderetas de la clase.
- Estímulos: expresiones de saludo y encuentro y las canciones *Here come the children* y *Looby Loo*.

Actividades de enseñanza identificadas

- 1 Cantar el intervalo de tercera menor descendente *sol-mi* para controlar el tono de la voz

Cantar el intervalo de tercera menor descendente *sol-mi* con diferentes frases. Practicar con acompañamiento de piano solicitando a los niños que después de cada modelo cantado lo repitan a modo de eco.

Cantar con precisión procurando controlar el tono de la voz respondiendo a cambios de frases (¡hola niños!, ¿cómo estáis?, ¡estoy muy contento! ...).

Tarea 1. Cantar diferentes frases de encuentro y controlar el tono de la voz con el intervalo *sol-mi*

Los niños entran en la clase de manera ordenada y en silencio. El profesor les comenta que tienen visitantes que vienen desde España y pregunta a los niños si conocen donde se encuentra España. Algunos de ellos levantan sus manos.

El profesor informa a los niños que los visitantes de España han venido al colegio para conocer como se realizan las clases de música en Inglaterra y que han elegido a La Retraite Swan como ejemplo.

P: - *Hoy niños vamos a cantar y a bailar pero antes debeis de conectar vuestros cerebros puesto que vamos a empezar.*

An: - *Los niños se tocan sus cabezas como si fuesen a activar unos interruptores imaginarios.*

El profesor canta con acompañamiento de piano frases de encuentro, saludo y ánimo con los sonidos *sol-mi*. Los niños repiten cada frase a modo de eco:





El profesor repite de nuevo la actividad con otras frases. El profesor da soporte armónico a las frases melódicas con un acompañamiento armónico de tónica en el piano en la fórmula modelo y en la repetición que hacen los niños.

P: - ¡Perfecto, muy bien!

2 Cantar la canción *Here come the children* para explorar el pulso, el ritmo y el tono

Colocar a los niños en el centro del aula formando dos filas de parejas enfrentadas. Cantar el estribillo de *Here come the children* con acompañamiento de piano. Caminar cada dos pulsos cuatro pasos hacia atrás y cuatro pasos hacia delante dos veces.

Cantar las estrofas con acompañamiento de piano. Cantan el nombre de cada niño ajustando el ritmo del nombre en el tono de la estrofa. Cada pareja recorre el túnel que han formado los brazos de los demás niños para colocarse en el otro extremo de la fila.

Identificar diferencias de movimiento en las frases de la canción. Cantar la canción entera con acompañamiento de piano y movimiento, repetir varias veces la estructura ABACADA. A = estribillo, BCD = estrofas.

Tarea 2. Cantar *Here come the children* e identificar las frases de la canción con el movimiento

El profesor dice a los niños que van a realizar una práctica musical con la canción *Here come the children*, para ello les pide que formen dos filas mirándose unos con otros.

El profesor sigue la siguiente secuencia de enseñanza-aprendizaje:

1. Cantan la primera y la segunda frase de la canción, el estribillo con acompañamiento de piano. Los niños caminan cada dos pulsos, cuatro pasos hacia atrás y cuatro pasos hacia adelante dos veces:

*Here come the children,
Here come the children,
Here come the children,
All day long.*

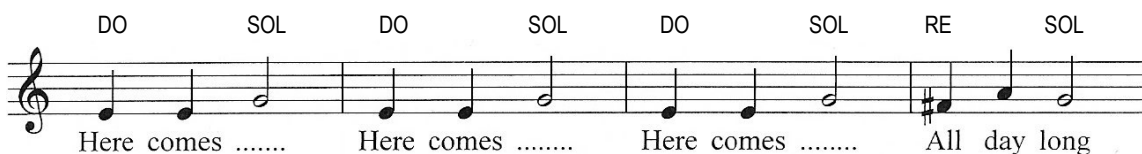
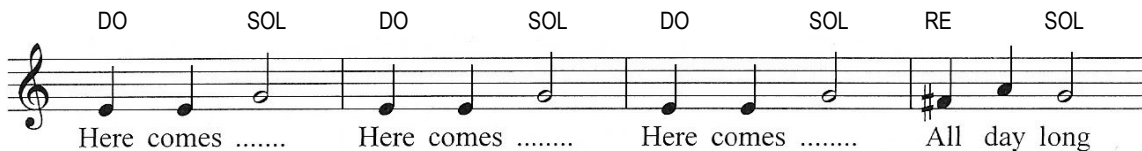
*Step back children,
Step back children,
Step back children,
All day long.*



2. Cantan la tercera y la cuarta frase de la canción, las estrofas, con acompañamiento de piano. En las estrofas cantan el nombre de cada niño, ajustando el ritmo del nombre en el tono de la estrofa. Cada niño con su pareja se cogen las manos, elevan sus brazos a modo de arco y entre todos forman un túnel. La pareja que está al comienzo de la fila atraviesa el túnel mientras que el resto de los niños cantan sus nombres. Cuando la pareja termina de recorrer el túnel se coloca en el otro extremo de la fila. El ejercicio se repite hasta que todos los niños han pasado por el túnel:

*Here comes, (nombre del niño 1º)
Here comes, (nombre del niño 1º)
Here comes, (nombre del niño 1º)
All day long.*

*Here comes, (nombre del niño 2º)
Here comes, (nombre del niño 2º)
Here comes, (nombre del niño 2º)
All day long.*



3. Canto de la canción entera con acompañamiento de piano y con movimiento. Se repite varias veces la siguiente estructura ABACADA.

A = Estribillo, 1ª y 2ª frases de la canción, BCD = Estrofas, nombres de los niños.

El profesor guía a los niños en todo momento ya que es una práctica musical que exige sincronización, orden y memorización. En muchas ocasiones el profesor anticipa el comienzo de la siguiente frase musical.

El profesor a pesar de determinados momentos de desorden, lógicos por la complejidad del ejercicio y la edad de los niños, nunca eleva la voz y les ayuda sutilmente a que guarden el orden y sigan con el desarrollo del ejercicio.

Los niños están permanentemente riendo y disfrutando de este juego con música.

El profesor al finalizar les felicita.

- 3 Cantar la canción *Looby Loo* para disfrutar jugando con los movimientos de todo el cuerpo

Colocar a los niños en el centro del aula formando un círculo. Cantar el estribillo de la canción *Looby Loo* con acompañamiento de piano caminando con el pulso.

Cantar las estrofas con acompañamiento de piano permaneciendo en el lugar. El profesor elige que parte del cuerpo habrán de mover para cantar la estrofa. La parte del cuerpo elegida deberá moverse hacia dentro del círculo, hacia fuera del círculo, gesto de sacudir y vuelta sobre sí mismo.

Identificar diferencias de movimiento en las frases de la canción. Cantar la canción entera con acompañamiento de piano y con movimiento, repitiendo varias veces la estructura ABACBDA.

A = Estribillo, BCD = Estrofas, movimiento de partes del cuerpo

Tarea 3. Cantar *Looby Loo* e identificar las frases de la canción con el movimiento

El profesor coloca a los niños formando un círculo en el centro del aula y sigue la siguiente secuencia de enseñanza-aprendizaje:

1. Cantan la primera frase de la canción o el estribillo, con acompañamiento de piano. Los niños caminan marcando el pulso en el sentido de las agujas del reloj. El profesor les informa primero de lo que deben de realizar y una vez que los niños lo han comprendido se dirige al piano y comienza el ejercicio:

DO SOL7

Here we go Loo - by Loo, Here we go Loo - by Light,

DO SOL7 DO

Here we go Loo - by Loo, All on a Sa - tur - day night.

2. Cantan la segunda frase de la canción o la estrofa, con acompañamiento de piano. Los niños permanecen en el lugar, extienden primero el brazo derecho hacia dentro del círculo, después extienden el brazo derecho hacia fuera del círculo, luego hacen que el brazo tiemble y finalmente dan una vuelta sobre sí mismos. El profesor les informa primero de lo que deben de realizar y una vez que los niños lo han comprendido se dirige al piano y comienza el ejercicio:

DO SOL7 DO

1. First the tune jumps up, Then it turns a - round, Then it goes jog - ging and

SOL7

1. DO 2. DO

jump - ing, Then it steps all the way down. down.

El profesor, cuando finalizan esta parte del ejercicio, señala a los niños los errores que ha observado, les dice como corregirlos y lo vuelven a repetir. El profesor se dirige siempre a los niños de forma cómica y sutil lo que hace que los niños siempre se encuentren en un momento de diversión. El profesor da un ejemplo de cómo sería los movimientos de un niño que no tiene ganas de bailar, que no tiene ritmo que se encuentra apagado..., lo que provoca risas y carcajadas en los niños.

3. Cantan las siguientes estrofas de la canción. El profesor elige que parte del cuerpo moverán los niños para cantar la estrofa. El orden de los movimientos es: movimiento hacia dentro del círculo, movimiento hacia afuera del círculo, gesto de sacudir y vuelta sobre sí mismo. Las partes elegidas del cuerpo para mover en las estrofas de la canción son: brazo izquierdo, pié derecho, oreja izquierda, trasero y finalmente todo el cuerpo.

El profesor, cuando finaliza cada estrofa, señala a los niños los errores que ha observado, les dice como corregirlos y lo vuelven a repetir. El profesor da un ejemplo de cómo sería el canto de un niño que apenas eleva la voz y que en vez de cantar murmura, luego da un ejemplo de cómo haría un niño que canta gritando mucho. Ante estos ejemplos estridentes del profesor los niños ríen espontáneamente.

4. Canto de la canción entera con acompañamiento de piano y con movimiento. Se repite varias veces la siguiente estructura ABACADA. Los niños desconocen que parte del cuerpo elegirá el profesor para mover esto hace que estén expectantes después de cada estribillo. A = Estribillo, BCD = Estrofas, movimientos de partes del cuerpo

P: - ¡Lo habéis hecho muy bien, felicidades!

4 Identificar las diferentes maneras de producir sonidos en la pandereta e interpretar en compañía de otros niños

Mostrar como se coge la pandereta, posición correcta de las manos. Conocer las diferentes maneras de producir los sonidos y como se llaman: percutir, sacudir, frotar. Jugar con el sonido y el silencio para practicar la interpretación en compañía de otros niños teniendo en cuenta las instrucciones musicales del director: cuando hay que dejar de tocar la pandereta, percutirla, sacudirla, ...

Tarea 4. Identificar las diferentes maneras de tocar la pandereta y como hacerlo en grupo

El profesor pide a los niños que se dirijan a la cesta para coger cada uno de ellos una pandereta y que posteriormente se sienten en sus sillas dejando las panderetas en el suelo.

El profesor coge una pandereta y enseña a los niños como coger la pandereta para hacerla sonar y cual es la forma correcta de poner los dedos de la mano para golpear la pandereta. El profesor alterna ejemplos donde toca de forma correcta e incorrecta, enseña la diferencia entre percutir y sacudir la pandereta y como tocarla para conseguir diferentes intensidades de vibración.

Tarea 5. Interpretar en compañía de otros niños teniendo en cuenta las instrucciones musicales y dirigir a otros niños

Seguidamente realizan un juego donde se combina el sonido y el silencio, el profesor les recuerda que deben de estar muy atentos a sus indicaciones y que no deben de estar mirando todo el tiempo a la pandereta:

- Cuando el profesor se toca de forma rápida sus labios con la mano, las panderetas habrán de parar.
- Cuando el profesor extiende su brazo derecho y saca su dedo índice, los niños deben de percutir la pandereta.
- Cuando el profesor extiende su brazo derecho y agita su mano, los niños deben de sacudir la pandereta.

Repiten el ejercicio pero ahora el profesor elige a una niña para que sea ella la directora del juego y la coloca en el centro de la clase. El juego se repiten con otros niños como directores.

En todos los casos al final de la práctica el profesor informa a la clase de los errores observados y como corregirlos. Lo lleva acabo de forma cuidadosa y alentando a los niños a que ellos son capaces de conseguirlo.

Al final los niños reciben las felicitaciones del profesor.

P: - ¡Muy bien!

Interacción profesor-alumnos

- El profesor hace que la música sea divertida. Mediante el uso de juegos musicales involucra a los niños para que hagan y para que respondan a la música desde la emoción y la felicidad.
- El profesor durante toda la clase guía y da soporte a las actividades musicales con el piano.
- Los niños disfrutan cuando cantan y son conscientes de que sus compañeros también lo hacen. Es decir, se fomenta la identidad del grupo y el desarrollo emocional.
- El profesor indica a los niños como deben cantar y moverse en la clase utilizando instrucciones verbales muy limitadas y eficaces.
- El profesor ayuda a los niños a que se expresen en orden y en silencio solicitándoles que permanezcan callados antes de que comience una tarea musical o posteriormente a su finalización.
- Los niños son motivados de forma continua por parte del profesor para responder físicamente en la interpretación de la música.
- El profesor refuerza la autoestima del alumno como persona capaz de realizar las ideas musicales que propone. Al finalizar cada tarea y al terminar la clase el profesor felicita de manera sincera a los niños utilizando expresiones tales como, ¡muy bien!, ¡excelente! ¡bien hecho!

ESQUEMA DE TRABAJO IDENTIFICADO EN LA CLASE OBSERVADA: LA RETRAITE SWAN. NIÑOS DE 4 AÑOS – FOUNDATION STAGE (RECEPTION YEAR)		
Sentido de la clase dentro del currículum de música	Objetivos de la clase	Resultados de aprendizaje
<p>Desarrolla en los niños habilidades musicales para la expresión musical como son cantar, tocar, escuchar y bailar. Se centra en el desarrollo de capacidades para usar la voz y encontrar su voz cantada, cantar con otros niños y dar una respuesta física cuando se interpreta la música. Se ajusta al tema “Desarrollo Creativo” del currículum nacional de Inglaterra para Foundation Stage.</p>	<p>Desarrollar el control de la voz cantada.</p> <p>Desarrollar la conciencia de que se canta y se toca con otros niños.</p> <p>Desarrollar la respuesta física.</p>	<p>Los niños cantan canciones sencillas de memoria de una forma segura y divertida.</p> <p>Los niños reconocen la longitud de las frases musicales.</p> <p>Los niños identifican y controlan una variedad de sonidos en la pandereta e interpretan siguiendo las instrucciones musicales.</p> <p>Los niños responden físicamente cuando se interpretan las canciones.</p>
Actividades de enseñanza		Elementos trabajados
<p>1 - Cantar el intervalo de tercera menor descendente sol-mi para controlar el tono de la voz</p> <p>Cantan con el acompañamiento del piano expresiones de encuentro y saludo ajustadas al intervalo melódico sol-mi. Los niños escuchan el modelo cantado por el profesor, después lo repiten con precisión a modo de eco. Tarea 1.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Técnica para cantar. - Entonación. - Elementos musicales básicos. - Estructuras simples. - Técnica para tocar la pandereta. - Interpretación instrumental en grupo.
<p>2 - Cantar la canción <i>Here come the children</i> para explorar el pulso, el ritmo y el tono</p> <p>Los niños cantan el estribillo y las estrofas de la canción con acompañamiento de piano y con movimiento. Desarrollan el sentido rítmico al cantar el nombre de cada niño ajustando el ritmo del nombre en el tono de la estrofa. Los niños identifican diferencias de movimiento en las frases de la canción. Tarea 2.</p>		<p>Recursos utilizados</p> <p>Voces, piano, percusión con el cuerpo, gestos corporales y uso de panderetas.</p>
<p>3 - Cantar la canción <i>Looby Loo</i> para disfrutar jugando con los movimientos de todo el cuerpo</p> <p>Los niños cantan el estribillo y las estrofas de la canción con acompañamiento de piano y con movimiento. En las estrofas mueven la parte del cuerpo que les indica el profesor. Los niños identifican diferencias de movimiento en las frases de la canción. Tarea 3.</p>		<p>Expresiones de saludo y encuentro y las canciones <i>Here come the children</i> y <i>Looby Loo</i>.</p>
<p>4 - Identificar las diferentes maneras que puede producir sonidos en la pandereta e interpretar en compañía de otros niños</p> <p>Los niños reconocen las diferentes maneras en las que los sonidos se pueden producir y se pueden cambiar en la pandereta, (percutir, sacudir, frotar). Los niños realizan un juego musical siguiendo las instrucciones musicales necesarias para interpretar en compañía de otros niños. Finalmente algunos niños consiguen dirigir a sus compañeros. Tareas 4-5.</p>		<p>Interacción profesora-alumnos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Involucra a los niños para que hagan y respondan a la música desde la emoción y la felicidad. - Cantan y tocan con la conciencia de grupo. - Responden físicamente cuando se interpreta la música. - Refuerza la autoestima.

II.2 - Desarrollo del plan de trabajo identificado en las prácticas musicales en La Retraite Swan Day School. Niños de 5 años - Key Stage 1



Fotografía n° 6.15 - Profesor y niños de Key Stage 1 en el transcurso de la clase observada.
La Retraite Swan Day School. Salisbury.

Tipo de Centro Educativo
Colegio Privado Inglés (Independent School)
Día de la observación
20 de marzo de 2005
Duración de la clase
40'
Profesor
Especialista en educación musical
Alumnos de la clase
9
Espacio
Aula de Música

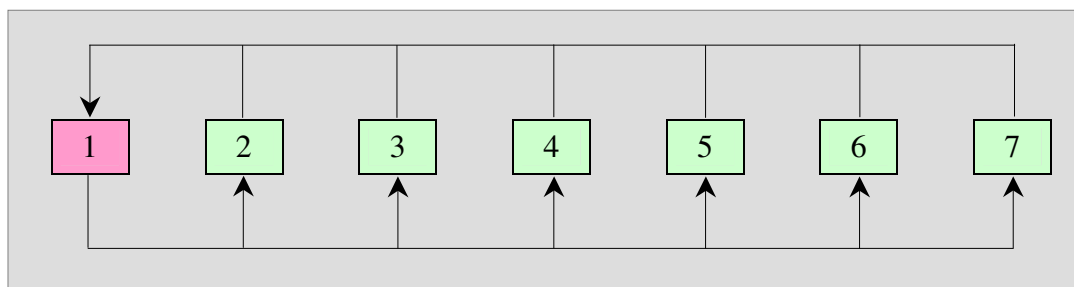
Tabla n° 6.20 - Datos generales de la observación en la Retraite Swan Day School. Niños de 5 años.

Sentido de la clase dentro el currículum de educación infantil

La clase observada desarrolla en los niños habilidades musicales básicas para la práctica de la expresión musical como cantar, tocar, escuchar, danzar y crear. Se centra muy especialmente en el desarrollo de la voz cantada y de otras destrezas musicales esenciales como la memoria oral y melódica y las habilidades físicas.

En la clase los niños cantan con precisión expresiones cortas ajustadas al intervalo de tercera menor descendente *sol-mi* . Los niños usan sus voces con mucha seguridad en las canciones *Mister Clicketty Cane* y *Dance oh*, escuchando con cuidado y recordando modelos rítmicos y melódicos cortos. Durante la clase los niños practican el canto interior memorizando secuencias de sonidos cortos y bien definidos. Los niños responden físicamente de manera adecuada en la interpretación de las canciones desarrollando de esta manera habilidades y destrezas físicas muy importantes en el desarrollo musical.

La clase observada se ajusta al tema habilidades y destrezas en progreso que corresponde a la unidad 1 del currículum nacional de música de Inglaterra en la etapa de Key Stage 1. Deberá ser ampliada y apoyará todas las demás unidades que pertenezcan a esta etapa. Además de desarrollar habilidades y destrezas musicales que acabamos de comentar, también contribuye de una manera significativa a la desinhibición de los niños mediante el desarrollo de la confianza en el uso de sus voces y de su cuerpo para hacer música. Además facilita el desarrollo social de los niños fomentando la identidad del grupo y el desarrollo emocional proporcionando a los niños felicidad durante la práctica musical, por lo tanto, contribuye en gran manera al desarrollo completo de los niños.



1. Destrezas y habilidades en progreso 2. Explorando los sonidos 3. Explorando la duración
4. Explorando el pulso y el ritmo 5. Explorando el tono 6. Explorando los instrumentos y los símbolos
7. Explorando el timbre, el tempo y la dinámica.

Gráfica nº 6.15 - Sentido y ajuste de la clase observada en las unidades temáticas del currículum nacional de música de Inglaterra - Key Stage 1

Objetivos de aprendizaje

La finalidad de la clase es que los alumnos desarrollen el control de la voz cantada, la memoria melódica y la respuesta física.

Resultados del aprendizaje

- Los niños cantan canciones sencillas de memoria y de una manera divertida.
- Los niños usan sus voces controlando la emisión, la articulación y la entonación, todo ello de una manera segura y con confianza.
- Los niños escuchan con sumo cuidado y recuerdan modelos cortos tanto rítmicos como melódicos.
- Los niños responden físicamente en la interpretación de las canciones moviéndose de manera adecuada con la música.

Elementos musicales trabajados

- Técnica para cantar: respirar correctamente, poner especial cuidado en la postura corporal y grupal.
- Usar sus voces de diferentes maneras: por ejemplo el profesor hace ejemplos de voz cantada, sin articular bien, susurrando casi sin voz.
- Entonación: cantar canciones y expresiones con cambios en el tono, (por ejemplo intervalo *sol-mi*), buscando precisión en la emisión y en la entonación.
- Elementos musicales básicos en la expresión musical: tales como pulso, ritmo, tempo, melodía y armonía (en el piano).
- Estructura simple tales como: frase, sección, verso (estrofa) y coros (estribillo).

Recursos utilizados

- Recursos sonoros: voces, piano, percusión con el cuerpo, gestos corporales y panderetas de la clase
- Estímulos: expresiones de saludo y encuentro y las canciones *Mister Clicketty Cane* y *Dance oh*

Actividades de enseñanza identificadas

- 1 Cantar el intervalo de tercera menor descendente *sol-mi* para controlar el tono de la voz

Cantar el intervalo de tercera menor descendente *sol-mi* con diferentes frases. Practicar el canto con acompañamiento de piano solicitando a los niños que después de cada modelo cantado lo repitan a modo de eco.

Cantar con precisión procurando controlar el tono de la voz respondiendo a cambios de frases (¡hola niños!, ¿cómo estáis?, ¡estoy muy contento! ...).

Tarea 1. Cantar diferentes expresiones de encuentro y controlar el tono de la voz con el intervalo *sol-mi*

Los niños entran en el aula de música de manera ordenada y en silencio. El profesor manda a sus alumnos sentarse frente a él formado un semicírculo.

P: - *Chicos hoy mi voz no está bien y por lo tanto debéis prestar mayor atención ya que no puedo hablar ni cantar en voz alta. Hoy es vuestra primera clase de música en este trimestre. Habéis disfrutado vuestras vacaciones de Easter y habéis descansado, eso está muy bien pero no habéis cantado. Hay que volver a practicar el canto y hoy lo vamos a hacer todos, vosotros y yo.*

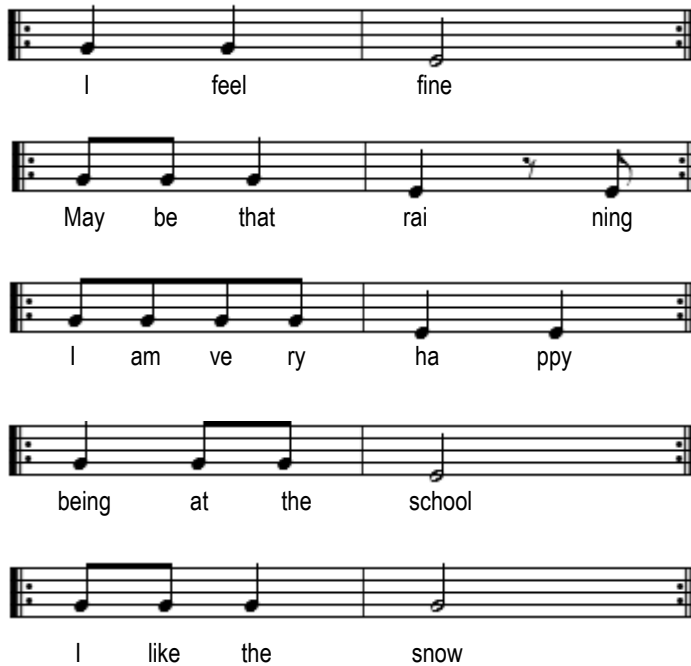
Hoy tenemos visitantes de España, ¿sabéis donde se encuentra España?.

Nuestros visitantes vienen desde muy lejos para saber como cantáis y trabajáis en la clase de música.

Vamos a empezar, prestar mucha atención a lo que yo voy a cantar ya que vosotros lo tendréis que repetir.

El profesor canta con acompañamiento de piano frases de encuentro, saludo y ánimo con los sonidos *sol-mi*. Los niños repiten cada frase a modo de eco:





El profesor repite de nuevo la actividad con otras frases. El profesor da soporte armónico a las frases melódicas con un acompañamiento armónico de tónica en el piano en la fórmula modelo y en la repetición que hacen los niños.

P: - ¡Muy bien!

Tarea 2. Saludar y controlar el tono de la voz con el intervalo *sol-mi*

El profesor se coloca en el centro de la clase mientras sus alumnos permanecen sentados formando un semicírculo a su alrededor.

El profesor se dirige a cada uno de sus alumnos para recordarle que primero él les va a saludar y que seguidamente cada alumno habrá de devolver el saludo. Como ejemplo se dirige a Sam y le dice:

P:



A1:



El profesor se dirige a otro alumno y le dice:

P:



A2:



P: - ¡Veis! Uno a uno iré haciendo las mismas preguntas. Quiero que prestéis atención y que cuando cantéis no lo hagáis con la boca casi cerrada como si estuvierais murmurando.

El profesor simula la respuesta de un alumno como si estuviera cantando murmurando, esto hace reír de forma espontánea a toda la clase.

P: - Responder y cantar para que se os escuche y se os entienda.

El profesor canta y acompaña los modelos rítmicos-melódicos con armonía de tónica en el piano como en la práctica anterior. Acompaña al piano a cada uno de los niños en sus intervenciones de canto individual. Los niños van respondiendo en orden, mostrando emoción y en algunos casos muestran cierta timidez cuando les llega su turno.

P: - ¡Muy bien!

2 Cantar la canción *Mister Clicketty Cane* con movimiento y crear textos sin sentido ajustándose al tono de la melodía

Cantar el estribillo de la canción *Mister Clicketty Cane* con el acompañamiento del piano y caminar en círculo siguiendo la pulsación. Tocar un esquema rítmico sencillo en las panderetas para acompañar el canto.

Crear textos sin sentido para las estrofas de la canción ajustándose al tono de la melodía. Cantar finalmente toda la canción con movimiento acompañándolo con el ritmo trabajado en las panderetas.

Tarea 3. Acompañamiento de la canción *Mister Clicketty Cane* con instrumentos

El profesor toca al piano la melodía de *Mister Clicketty Cane*, canción que aprendieron en el pasado trimestre. De forma absolutamente espontánea los niños empiezan a cantarla, a levantarse de sus sillas, a moverse, a saltar y a bailar. Se miran entre ellos y sonríen mostrando alegría, para ellos es un momento de diversión.

P: - *Vamos a cantar el estribillo de esta canción quiero que ni chilléis, ni murmuréis, cantar para que se os escuche con claridad y debéis siempre seguir el tono del piano:*

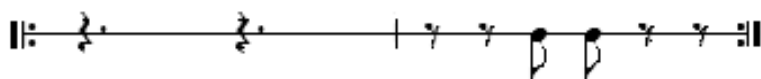
RE LA RE LA

When Mis - ter Click-et - ty Cane Plays his sil - ly game,

RE LA RE LA RE

All the kids in the street, They like to do the same.

Seguidamente el profesor muestra un esquema rítmico con palmas, los alumnos escuchan y seguidamente imitan:



P: - *Vais a tocar las panderetas de la misma forma que yo toco la mía. ¡Practiquemos!*

El profesor toca en la pandereta el esquema rítmico anterior y los niños lo realizan con sus palmas. El profesor les recuerda que en las panderetas deberán de palmear el mismo número de veces que el palmea la suya.

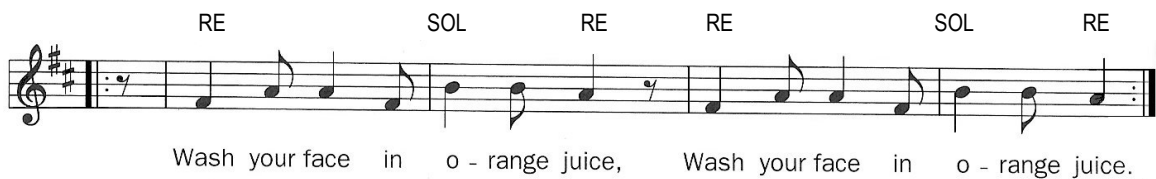
El profesor da un ejemplo de cómo no se debe de hacer; los niños se ríen de ello.

El profesor reparte las panderetas a los niños y los coloca en el centro de la clase formado un círculo. Coloca dos sillas para delimitar el tamaño del diámetro del círculo. Antes de comenzar a cantar el profesor les explica que deben caminar en el círculo siguiendo la pulsación de la canción y tocar el esquema rítmico trabajado en la pandereta. Realizan la práctica repitiéndola varias veces.

P: - ¡Excelente!

Tarea 4. Crear *textos sin sentido* para las estrofas ajustándose al tono de la melodía

El profesor dice a los niños que se sienten en el suelo que dejen a un lado las panderetas y que le atiendan. Les recuerda que ahora van a realizar el mismo ejercicio pero cada uno de ellos va a cantar solo cuando les llegue su turno y que deberán de dar un paso adelante para colocarse en centro del círculo y responder de forma clara en la estrofa. Les da un tiempo para que piensen y memoricen un texto carente de sentido para la melodía de la estrofa que deberán de cantar. El profesor muestra un ejemplo de cómo será el trabajo musical con la estrofa, les exige concentración y atención:



El profesor simula a un niño despistado que no recuerda la estrofa que debe decir: se rasca la cabeza, tartamudea un poco, ..., el grupo se ríe.

Ahora cada niño canta su estrofa sin sentido y el profesor pone especial interés en que la memoricen correctamente para que la puedan cantar cuando llegue su turno.

An: - *Cada niño canta su estrofa. Todos la repiten.*

Destaca especialmente el acompañamiento que el profesor realiza con el piano a las diversas intervenciones individuales de canto de cada alumno. Realiza un verdadero acompañamiento del canto, esperando y apoyando en todo momento al canto individual.

Tarea 5. Cantar y tocar la canción *Mister Clicketty Cane* con movimiento

El profesor recuerda como sería la canción completa. Señala que niño debe comenzar la primera estrofa y quién debe continuar.

Los niños cantan:

A – Estribillo: canto con movimiento y acompañamiento rítmico instrumental.

B – Estrofas: intervenciones individuales en el lugar.

El profesor acompaña al piano la canción estableciendo la estructura musical ABACADA.

El profesor felicita a los niños.

3 Cantar la canción *Dance oh* para hacer gestos relacionados con el texto y practicar el canto interior

Cantar la canción *Dance oh* apreciando como se mueve el tono de la melodía, controlando la articulación de las palabras y la emisión de la voz. Repetir la melodía de la canción interpretada por el profesor en el piano con un acompañamiento armónico básico.

Añadir gestos relacionados con el texto de la canción para las cuatro frases: mover la cintura, chocar las palmas con las del compañero, dar un pisotón con la pierna derecha y poner una mano en la oreja para la acción de escuchar.

Sustituir el texto y la melodía de cada frase de la canción por el canto interior.

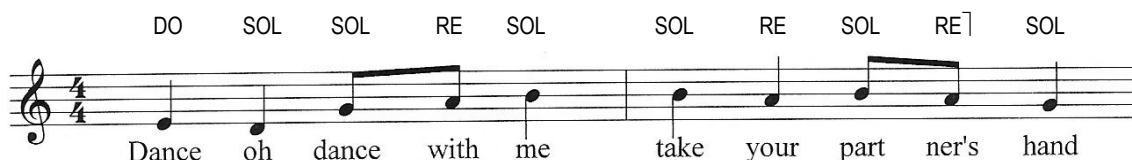
Tarea 6. Cantar la canción *Dance oh* con el acompañamiento del piano, apreciando el tono de la melodía, controlando la articulación de las palabras y la emisión de la voz.

El profesor presenta a los niños la canción tocando en el piano la melodía con el acompañamiento armónico. El profesor sigue la siguiente secuencia de enseñanza-aprendizaje:

1. Los niños cantan cada frase de la canción (dos compases), según el modelo del profesor: melodía de la canción en el piano (los niños repiten), melodía de la canción con acompañamiento armónico en el piano (los niños repiten). El profesor ayuda a los niños en el canto anticipando el inicio de la frase siguiente.

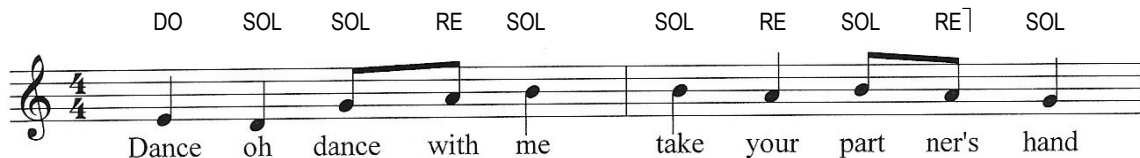
El profesor precisa con un ejemplo como debe de ser la articulación de las palabras señalándose sus labios, y la emisión de la voz en la claridad de la dicción.

*Dance oh dance with me,
Take your partner's hand,*



2. El profesor y los alumnos repiten entera la canción: melodía de la canción en el piano (los niños repiten), melodía de la canción con acompañamiento armónico en el piano (los niños repiten). De nuevo cantan la canción entera sin piano, el profesor marca el pulso con chasquidos de dedos para mantener el tempo.

*Stamp your feet like me,
Listen to the band.*



El profesor les pide que mejoren *la interpretación*, que canten con más presencia. El profesor canta la canción murmurando sin apenas moviendo los labios, con una emisión muy débil de voz para que los niños comprueben como no se debe de cantar.

Tarea 7. Añadir gestos relacionados con el texto de la canción

El profesor coloca a los niños en el centro del aula uniéndolos en parejas para establecer los gestos en la canción.

El profesor sigue la siguiente secuencia de enseñanza-aprendizaje:

2. Los niños hacen cada gesto de la canción, según el modelo del profesor, gestos de mover la cintura (primera frase), gestos de palmas chocando con las del compañero (segunda frase), gestos de pisotones (tercera frase).
3. Los niños unen los tres gestos de la canción según el modelo del profesor. El profesor precisa como habría de ser el ritmo con el pie y hace un ejemplo de cómo no se debería de hacer, tras lo cual provoca las risas de los niños. Insiste en la ejecución precisa del ritmo con el pie. Los niños hacen el último gesto de la canción, gesto de escuchar (poniendo sus manos en sus orejas)
4. Los niños cantan y unen todos los gestos practicados anteriormente. El profesor pide a los niños que escuchen con atención pues va a interpretarla solo él. Lo repiten añadiendo al canto de los niños, el piano con acompañamiento armónico. Finalmente cantan de nuevo la canción entera con gestos y acompañamiento de piano.

El profesor mantiene durante todas las fases de aprendizaje un ambiente distendido pero también procura que la concentración no se pierdan en ningún momento.

El profesor les felicita por el trabajo que han realizado.

Tarea 8. Sustituir el texto y la melodía de cada frase de la canción por el canto interior

Ahora el profesor va eliminando el texto de las frases realizando solo el gesto y manteniendo el canto interior. Antes de realizar el ejercicio les indica en qué momento de la canción no deben de cantar y habrán de imitar el modelo que él proponga. Los niños muestran alegría y emoción (es otro momento de diversión) ante la propuesta del profesor.

El profesor sigue la siguiente secuencia de enseñanza-aprendizaje:

1. Cantan la canción entera con los gestos, sustituyendo el texto de la segunda frase por el canto interior. Cantan de nuevo la canción sustituyendo el texto de la segunda y cuarta frase por el canto interior. Cantan ahora la canción sustituyendo el texto de la segunda, tercera y cuarta frase por el canto interior.

El profesor explica a los niños como en estas frases en las que no cantan si lo hacen dentro de ellos, en canto interior (el profesor señala con las manos su cabeza).

Después de la realización de cada frase el profesor les felicita.

2. Par finalizar, el ejercicio se complica al máximo pues habrán de realizar toda la canción en canto interior, memorizando los gestos pero sin cantar en ninguna frase. Los niños al intuir que el ejercicio se va a complicar gritan de emoción, para ellos es un gran reto.

El profesor a la finalización del ejercicio les vuelve a felicitar.

El profesor recuerda a los niños qué día tendrán la próxima clase de música, que en los pasillos del colegio no se puede hablar en alto y por último les pide que se despidan. Preguntan como se dice adiós en castellano. Todos se despiden con un ¡adiós!.

A medida que los niños salen de la clase el profesor felicita de nuevo a cada niño por el trabajo realizado

Interacción profesor-alumnos

- El profesor hace que la música sea divertida. Mediante el uso de juegos musicales involucra a los niños para que hagan y para que respondan a la música desde la emoción y la felicidad.
- El profesor durante toda la clase guía y da soporte a las actividades musicales con el piano.
- Los niños disfrutan cuando cantan y son conscientes de que sus compañeros también lo hacen. Es decir, se fomenta la identidad del grupo y el desarrollo emocional.
- El profesor indica a los niños como deben cantar y moverse en la clase utilizando instrucciones verbales muy limitadas y eficaces.
- El profesor ayuda a los niños a que se expresen en orden y en silencio solicitándoles que permanezcan callados antes de que comience una tarea musical o posteriormente a su finalización.

- Los niños son motivados de forma continua por parte del profesor para responder físicamente en la interpretación de la música.
- El profesor refuerza la autoestima del alumno como persona capaz de realizar las ideas musicales que propone. Al finalizar cada tarea y al terminar la clase el profesor felicita de manera sincera a los niños utilizando expresiones tales como, ¡muy bien!, ¡excelente! ¡bien hecho!

ESQUEMA DE TRABAJO IDENTIFICADO EN LA CLASE OBSERVADA: LA RETRAITE SWAN. NIÑOS DE 5 AÑOS – KEY STAGE 1		
Sentido de la clase dentro del currículum de música	Objetivos de la clase	Resultados de aprendizaje
<p>Desarrolla en los niños habilidades musicales básicas para la práctica de la expresión musical como son cantar, tocar, escuchar, danzar y crear. Se centra muy especialmente en el desarrollo de la voz cantada y de otras destrezas musicales esenciales como la memoria oral y melódica y habilidades físicas.</p> <p>Se ajusta al tema “Habilidades y Destrezas en Progreso” del currículum de música Inglés KS1.</p>	<p>Desarrollar el control de la voz cantada.</p> <p>Desarrollar la memoria oral y melódica.</p> <p>Desarrollar una respuesta física a la música.</p>	<p>Los niños cantan de memoria canciones sencillas de una forma segura y divertida.</p> <p>Los niños escuchan con cuidado y recuerdan modelos cortos rítmicos y melódicos.</p> <p>Los niños responden físicamente cuando se interpretan las canciones.</p>
Actividades de enseñanza		Elementos trabajados
<p>1 - Cantar el intervalo de tercera menor descendente <i>sol-mi</i> para controlar el tono de la voz</p> <p>Cantan con el acompañamiento del piano expresiones de encuentro y saludo ajustadas al intervalo melódico <i>sol-mi</i>. Los niños escuchan el modelo cantado por el profesor, después lo repiten con precisión a modo de eco. Tareas 1-2.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Técnica para cantar - Uso de la voz - Entonación - Elementos musicales básicos - Estructura de una canción sencilla
<p>2 - Cantar la canción <i>Mister Clicketty Cane</i> con movimiento y crear textos sin sentido ajustándose a la melodía</p> <p>Los niños cantan el estribillo de la canción con el acompañamiento del piano y caminan en círculo siguiendo la pulsación. Tocan un esquema rítmico sencillo en las panderetas para acompañar al canto. Seguidamente crean textos sin sentido para las estrofas de la canción ajustándose al tono de la melodía. Finalmente los niños cantan toda la canción con movimiento acompañándolo con el ritmo trabajado en las panderetas. Tareas 3-5.</p>		<p>Recursos utilizados</p> <p>Voces, piano, percusión con el cuerpo, gestos corporales y uso de panderetes</p> <p>Estímulos: Expresiones de saludo y encuentro y las canciones <i>Mister Clicketty Cane</i>, <i>Dance oh</i></p>
<p>3 - Cantar la canción <i>Dance oh</i> para hacer gestos relacionados con el texto y practicar el canto interior</p> <p>Los niños cantan la canción con el acompañamiento del piano apreciando como se mueve la melodía, controlando la articulación de las palabras y la emisión de la voz. Añaden gestos o movimientos relacionados con el texto de la canción. Cantan prestando mucha atención a los movimientos que deberán responder a la letra de la canción: mover la cintura, chocar las palmas con las del compañero, dar un pisotón, poner la mano en la oreja para la acción de escuchar. Al final sustituyen el texto y la melodía de cada frase por el canto interior. Tareas 6-8.</p>		<p>Interacción profesora-alumnos</p> <p>Involucra a los niños para que hagan y respondan a la música desde la emoción y la felicidad.</p> <p>Cantan y tocan con la conciencia de grupo.</p> <p>Exige respuesta física cuando se interpreta la música.</p> <p>Refuerza la autoestima.</p>

II.2 - Desarrollo del plan de trabajo identificado en las prácticas musicales en La Retraite Swan Day School. Niños de 6/7 años - Key Stage 1



Fotografía nº 6.16 - Profesor y niños de Key Stage 1 en el transcurso de la clase observada. La Retraite Swan Day School. Salisbury.

Tipo de Centro Educativo
Colegio Privado Inglés (Independent School)
Día de la observación
22 de marzo de 2005
Duración de la clase
40'
Profesor
Especialista en educación musical
Alumnos de la clase
12
Espacio
Aula de Música

Tabla nº 6.21 - Datos generales de la observación en La Retraite Swan Day School. Niños de 6/7 años.

Sentido de la clase dentro el currículum de educación infantil

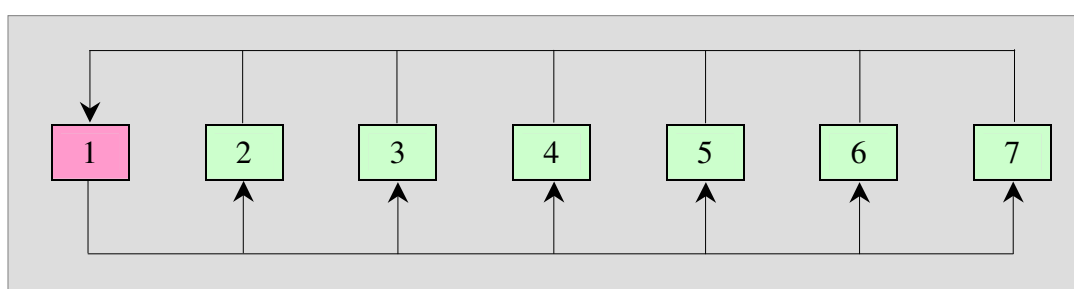
La clase observada desarrolla en los niños destrezas musicales que requieren una práctica regular y un desarrollo continuo como es cantar, tocar, escuchar y bailar. Se centra muy especialmente en el desarrollo de la voz cantada y de otras destrezas musicales esenciales como destrezas para la audición, destrezas para la memoria auditiva y destrezas físicas.

En la clase los niños interpretan el material rítmico y melódico con seguridad. Extraen el modelo rítmico de su propio nombre e interpretan rítmicamente los mismos con las panderetas. Durante la canción *Bonjour* practican el canto interior memorizando secuencias de sonidos cortos y bien definidos.

En esta clase los niños desarrollan su comprensión de cómo los instrumentos, como las membranas y los platillos, se pueden usar para acompañar a la canción *Morningtown Ride*. Durante la clase refuerzan la comprensión de los elementos básicos de la música como el pulso, el ritmo, la melodía, la estructura y el uso de la voz.

La clase hace una contribución muy importante en el desarrollo de la respuesta física mediante el uso del cuerpo en la interpretación de las canciones.

La clase observada se ajusta al tema habilidades y destrezas en progreso que corresponde a la unidad 1 del currículum nacional de música de Inglaterra en la etapa de Key Stage 1. Deberá ser ampliada y apoyará todas las demás unidades que pertenezcan a esta etapa. Además de desarrollar habilidades y destrezas musicales que acabamos de comentar, también contribuye de una manera significativa a la desinhibición de los niños mediante el desarrollo de la confianza en el uso de sus voces y de su cuerpo para hacer música. Además facilita el desarrollo social de los niños fomentando la identidad del grupo y el desarrollo emocional proporcionando a los niños felicidad durante la práctica musical, por lo tanto, contribuye en gran manera al desarrollo completo de los niños.



1. Destrezas y habilidades en progreso 2. Explorando los sonidos 3. Explorando la duración
4. Explorando el pulso y el ritmo 5. Explorando el tono 6. Explorando los instrumentos y los símbolos
7. Explorando el timbre, el tempo y la dinámica

Gráfica nº 6.16 - Sentido y ajuste de la clase observada en las unidades temáticas del currículum nacional de música de Inglaterra - Key Stage 1

Objetivos de aprendizaje

La finalidad de la clase es que los alumnos desarrollen el control de la voz cantada, la memoria melódica y la respuesta física.

Resultados del aprendizaje

- Los niños cantan canciones sencillas de memoria, con un tono muy preciso en grupo y de manera individual.
- Los niños articulan las palabras (también en francés) de manera muy precisa.
- Los niños escuchan con cuidado y recuerdan modelos cortos rítmicos y melódicos.
- Los niños demuestran una buena memoria auditiva y un buen control físico en la respuesta música.

Elementos musicales trabajados

- Entonación: en el canto de canciones y palabras con cambios en el tono, buscando precisión en la emisión y en la entonación.
- Elementos musicales básicos para la expresión musical: tales como el pulso, el ritmo, el tempo, la melodía y la armonía (en el piano).
- Estructura simple: tales como frase, sección, verso (estrofa) y coros (estribillo)
- Interpretación instrumental en grupo: acompañamiento con material rítmico sencillo a una canción. Acompañan con los instrumentos de pequeña percusión como los instrumentos de membrana y los platillos.

Recursos utilizados

- Recursos sonoros: voces, piano, percusión con el cuerpo, gestos corporales e instrumentos de membrana, platillos, baquetas de la clase.
- Estímulos: las canciones *Bonjour*, *Morningtown Ride*, *Who's that* y la transparencia con la letra de la canción *Morningtown Ride*.

Actividades de enseñanza identificadas

1 Cantar la canción de saludo en francés *Bonjour* para practicar el canto interior

Colocar a los niños en el centro del aula formando un círculo. Cantar el estribillo de la canción *Bonjour* con acompañamiento de piano caminando en el pulso. Cantar las estrofas con acompañamiento de piano permaneciendo en el lugar, inclinar el cuerpo a modo de saludo "... je m'appelle ..." (cada niño dice su nombre).

Tocar el ritmo de toda la canción en la pandereta y sustituir el texto y la melodía por el canto interior.

Tarea 1. Identificar las frases de la canción con el movimiento

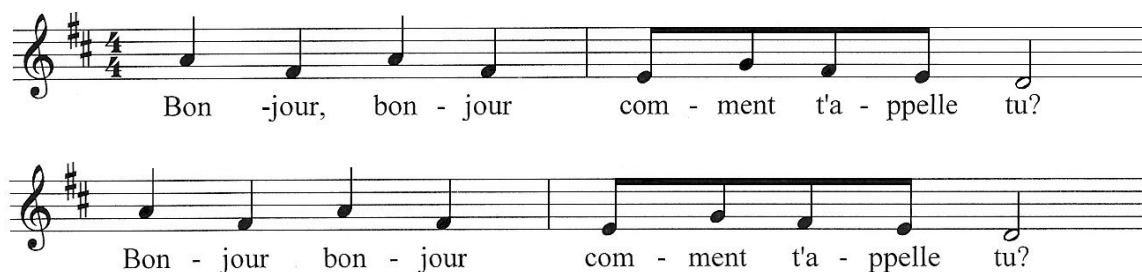
P: - *Chicos hoy vais a cantar en primer lugar una canción en francés. Formáis un círculo y a medida que os mováis iréis cantando la canción hasta que llegue el momento de la presentación del primero de vosotros, en ese instante todos parareis, mirareis hacia el centro del círculo de forma que todos os veáis vuestras caras y la persona que comienza dará un paso hacia el centro, inclinará su cuerpo a modo de saludo y dirá:*



P: - *Después de decirlo dará un paso hacia atrás y volverá a su posición de partida. El siguiente compañero que le toque el turno hará exactamente lo mismo pero presentándose con su nombre y así sucesivamente hasta que todos vosotros lo hayáis realizado. ¿Lo habéis entendido?*

Al-An: - Si.

P: - *Muy bien, el primero será Thomas, luego Louise y así sucesivamente siguiendo el sentido de las agujas del reloj. Vamos a practicar el estribillo ...*



Tarea 2. Interpretar el ritmo de la canción con la pandereta en canto interior

P: - *Ahora vais a realizar el mismo ejercicio pero en ningún momento vais a cantar, en vez de ello vais a golpear vuestra pandereta como si fuera vuestra voz. Fijaros*

El profesor muestra a los niños como tocando su pandereta simula perfectamente como si estuviese cantando la letra de la canción, los niños al momento entienden a su profesor y con las palmas lo copian. Seguidamente el profesor se coloca detrás de cada niño y les dice que atiendan con detalla ya que va a mostrarles a cada uno de ellos como suena su nombre mediante el golpeo con su pandereta.

P: - *Chicos, ¿lo habéis entendido?*

Al-An: - *Si.*

P: - *Os recuerdo que no se puede cantar, habréis de utilizar la pandereta, solo podréis cantar dentro de vuestras cabezas.*

Los niños sonríen y se emocionan ya que para ellos este ejercicio es una especie de reto que les atrae y les gusta.

P: - *Podéis coger cada uno de vosotros una pandereta.*

Los niños se sitúan en círculo y el profesor se dirige al piano, comienza el ejercicio. Todos los niños sonríen, no pueden cantar. Llevan a cabo el ejercicio muy bien y al final su profesor les felicita.

P: - *Lo habéis hecho muy bien, quiero que sepáis que cuando se toca la pandereta mientras os movéis, tenéis que procurar cogerla y golpearla adecuadamente sino en ocasiones no suena bien. Quiero que también practiquéis de nuevo el golpeo de la pandereta cuando vayáis a decir vuestros nombres, Thomas son dos golpes, Ferdinan son tres, ..¿de acuerdo?*

Los niños repiten el ejercicio teniendo en cuenta los consejos que les acaba de dar su profesor. Consiguen mejorar el resultado del ejercicio, ellos lo saben y sonríen. El profesor les vuelve a felicitar.

P: - *¡Muy bien!*

2 Cantar la canción *Morningtown ride* acompañándola con instrumentos Teniendo conciencia de la estructura musical (frases)

Cantar leyendo la letra de la canción *Morningtown ride* con acompañamiento de piano teniendo en cuenta las frases melódicas: cuatro estrofas o versos y un estribillo o coros. Interpretar un modelo rítmico con dos timbres de instrumentos: parche (tambores y panderos) y metal (platillos). Identificar la secuencia completa de la canción e interpretar correctamente cada parte utilizando el piano como apoyo.

Tarea 3. Cantar leyendo la letra de la canción *Morningtown ride* teniendo en cuenta las diferentes partes

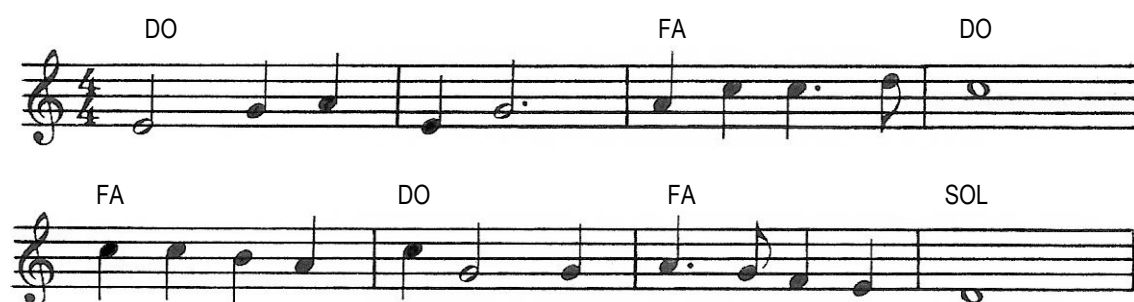
El profesor coloca en el centro de la clase un retroproyector y sobre él una transparencia para que los niños puedan leer claramente la letra de la canción.

P: - *Chicos, como veis en la transparencia podemos leer la letra de la canción Morningtown ride. En primer lugar quiero que observéis que la letra de esta canción tiene cuatro partes (estrofas) y una parte de coros (estribillo). La secuencia sería: parte 1ª - coros, parte 2ª - coros, parte 3ª - coros y parte 4ª - coros. ¿lo entendéis?*

Al-An: - *Si.*

El profesor comienza por la parte 1ª:

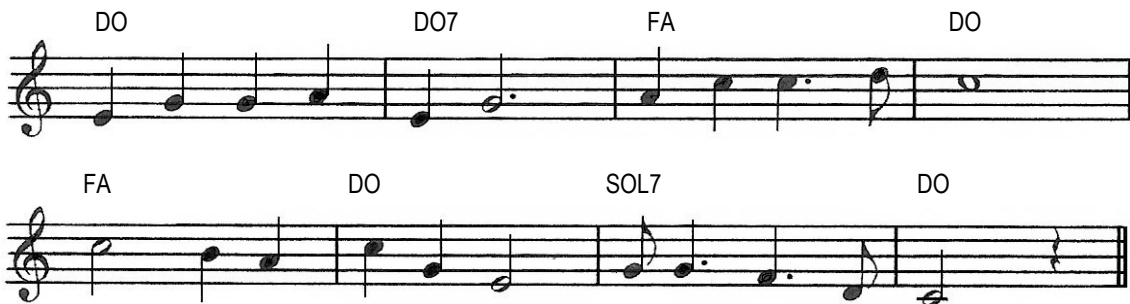
1 *Train whistle blowing,
Make a sleepy noise,
Underneath their blankets,
Go all the girls and boys.*



Seguidamente el profesor comprueba que los niños lo hacen sin ninguna dificultad y pasa a la parte de los coros (estribillos).

Coros

*Rocking, rolling, riding,
Out along the bay,
All bound for Morningtown,
Many miles away.*



P: - ¡Muy bien!, ahora vamos a hacer el ejercicio más divertido.

Tarea 4. Interpretar un modelo rítmico con diferentes familias de instrumentos sin tono

P: - *Vamos a utilizar los instrumentos antes del comienzo de la estrofa nº 2, antes del comienzo de la estrofa nº 3 y antes del comienzo de la estrofa nº 4. También vamos a establecer dos grupos: membranas y platillos.*

El profesor coge un tambor, se dirige al grupo que va a tocar los instrumentos de membrana y les demuestra como es el modelo rítmico que van a tocar:

P: - *Membranas*



Seguidamente coge un platillo y una baqueta, se dirige al otro grupo y les demuestra como es el modelo rítmico que van a tocar:

P: - *Platillos*



P: - *La secuencia será alternar dos veces el modelo rítmico con membranas y platillos, ¿lo habéis entendido?*

AI-An: - *Si.*

El profesor se dirige al piano y practica con cada grupo de instrumentos acompañando con el piano el modelo rítmico que tocan los niños. Seguidamente practican la parte 1ª, luego el coro y posteriormente la parte de la percusión. El profesor dice a los niños que esta canción ha de ser cantada todo seguido, con continuidad.

Tarea 5. Identificar la secuencia completa de la canción

P: - *Quiero que un chico listo de vosotros sea capaz de decirme el orden completo de toda la canción.*

AI-An: - *Algunos niños levantan sus brazos.*

P: - *¿Cuál es Tom?*

AI: - *Verso 1º, verso 2º, coros*

P: - *No, fallo.*

A2: - *Verso 1º, percusión, coros, verso 2º*

P: - *No, fallo.*

A3: - *Verso 1º, coros, instrumentos, verso 2º, coros, instrumentos, verso 3º, coros, instrumentos, verso 4º, coros, instrumentos*

P: - *¡Excelente!*

El profesor se dirige al piano e indica a los niños que estén preparados puesto que van a cantar y tocar toda la canción, les pide concentración. La canción la interpretan de una forma excelente y al final el profesor les felicita.

P: - *¡Muy bien!*

Por último el profesor pide a los niños que de forma ordenada y uno a uno vayan dejando los instrumentos de donde los cogieron.

3 Cantar la canción *Who's that?* con diferentes acciones ajustadas al compás

Cantar el estribillo de la canción *Who's that?* con acompañamiento de piano caminando en el pulso. Colocar a un niño en el centro y los demás le rodean.

Cantar las estrofas con acompañamiento de piano permaneciendo en el lugar. El profesor elige la parte del cuerpo que habrá de realizar la acción rítmica en la canción: manos, pies, ... Después de la percusión el niño que está en el centro elige a un compañero que será el siguiente en colocarse en el centro del círculo y repetir la canción. Practicar e incluir diferentes acciones en la letra de la canción.

Tarea 6. Cantar e identificar las frases de la canción con el movimiento

El profesor comienza tocando en el piano la canción *Who's that?*. Los niños que están sentados en sus sillas hablando de sus cosas, en cuanto escuchan la melodía la recuerdan y de forma natural comienzan a cantarla:

*Who's that in the middle of the circle,
Clap, clap, clapping his hands?*

The image shows musical notation for the song 'Who's that in the middle of the circle'. The first staff is a melody line with notes corresponding to the lyrics: 'I. Who's that in the middle of the circle clap, clap, clapping her hands?'. Above the staff, there are labels for the notes: DO, MIm, REm, and SOL. A bracket labeled '1' is above the final note. Below the staff, the lyrics are written: 'I. Who's that in the middle of the circle clap, clap, clapping her hands?'. The second staff is a single note, a half note, corresponding to the word 'hands?'. Above this staff, there is a bracket labeled '2'. Below the staff, the word 'hands?' is written. Below the second staff, the word 'SOL' is written.

P: - *Bueno chicos, vamos a cantar la canción *Who's that in the middle of the circle*. Vais a formar un círculo y en el medio se va a situar uno de vosotros. Monty colócate por favor en el centro y el resto lo rodeáis. Cuando la canción diga *clap, clap, clap, clap your hands*, daréis palmadas*

Al – An: - *Los niños practican.*

El profesor toca en el piano la frase anterior o estribillo. Los niños se mueven en círculo en el sentido de las agujas del reloj caminando en pulso. Palmean en el momento solicitado por el profesor.

P: - En la estrofa, el que esté de vosotros en el centro dirá su nombre y los demás acompañan con palmadas:

*It's Sarah, Sarah,
Clap, clap, clapping her hands?*

*It's Sarah, Sarah,
Clap, clap, clapping her hands?*

SOL FA SOL MIm LA REm SOL

It's Sa - rah, Sa - rah, clap, clap, clap - ping her hands.

hands. It's Sa - rah, Sa - rah, clap, clap, clap - ping her hands.

DO FA SOL MIm LA REm SOL DO

P: - Quiero recordaros que cuando la persona que esté en el centro vaya a decir su nombre, el resto deberá permanecer en silencio. Cuando finalicéis de dar las últimas palmadas la persona que esté en el centro elegirá que compañero será el siguiente en ocupar su lugar y repetiréis la canción.

El profesor tras su explicación se dirige al piano y comienza a tocar la canción, los niños la cantan y utilizan sus palmas correctamente. Tras la finalización de la canción los niños reciben la felicitación de su profesor.

Tarea 7. Cantar de nuevo incluyendo diferentes acciones en la letra de la canción

Cuando el niño se coloca en el centro del círculo el profesor indica a todos que ahora en vez de dar palmadas tras escuchar el nombre darán en su lugar pisotones. Seguidamente, el profesor les indica que en vez de dar pisotones pasaran a darse palmadas en sus cabezas. Las acciones las incluyen en la letra de la canción:

*Who's that in the middle of the circle,
Stamp, stamp, stamping his feet?
It's David, David,
Stamp, stamp, stamping his feet.*

*Who's that in the middle of the circle,
Tap, tap, tapping his head?
It's David, David,
Tap, tap, tapping his head?*

Tras realizar la práctica con las palmadas sobre sus cabezas, el profesor sin dejar de tocar el piano, indica a los niños que ahora en vez de palmadas girarán sobre sí mismos e incluirán esta acción en la letra de la canción:

*Who's that in the middle of the circle,
Turn, turn, turning you around?
It's Sue, Sue,
Turn, turn, turning you around.*

P: - *Ahora en vez de girar vais a sacudir vuestros traseros (todos los niños ríen al unísono)*

*Who's that in the middle of the circle,
Shake, skake, shaking your bum?
It's Kate, Kate,
Shake, skake, shaking your bum.*

P: - *¡Excelente!*

Una vez que finalizan la clase el profesor pregunta a los niños si algunos de ellos saben decir ¡adiós! en castellano. Un niño levanta su mano y dice:

A1: - *Yo se decir ¡hola!*

El profesor pregunta como se dice adiós, los niños ríen y dicen adiós en castellano.

ESQUEMA DE TRABAJO IDENTIFICADO EN LA CLASE OBSERVADA: LA RETRAITE SWAN. NIÑOS DE 6/7 AÑOS – KEY STAGE 1		
Sentido de la clase dentro del currículum de música	Objetivos de la clase	Resultados de aprendizaje
<p>Desarrolla en los niños destrezas y habilidades que requieren una práctica regular y un desarrollo continuo como el cantar, tocar, escuchar y danzar. Se centra muy especialmente en el desarrollo de la voz cantada y de otras destrezas musicales esenciales como destrezas en la audición de la música, memoria de oído y destrezas físicas.</p> <p>Se ajusta al tema “Habilidades y Destrezas en Progreso” del currículum de música Inglés KS1.</p>	<p>Desarrollar el control de la voz cantada.</p> <p>Desarrollar la memoria oral y melódica.</p> <p>Desarrollar una respuesta física a la música.</p>	<p>Los niños cantan de memoria tanto en grupo como de forma individual canciones sencillas con un tono muy ajustado.</p> <p>Los niños articulan de manera muy precisa.</p> <p>Los niños escuchan con cuidado y recuerdan modelos cortos rítmicos y melódicos.</p> <p>Los niños demuestran una buena memoria auditiva y respuesta musical.</p>
Actividades de enseñanza		Elementos trabajados
<p>1 - Cantar la canción de saludo en francés <i>Bonjour</i> para practicar el canto interior</p> <p>Los niños cantan la canción con el acompañamiento del piano. Cantan e identifican las frases de la canción con el movimiento. Interpretan el ritmo de toda la canción con la pandereta en canto interior. Tareas 1-2.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Entonación - Elementos musicales básicos - Estructura simple - Interpretación instrumental
<p>2 - Cantar la canción <i>Morningtown ride</i> acompañándola con instrumentos y teniendo conciencia de la estructura musical (frases)</p> <p>Los niños cantan la canción con el acompañamiento del piano. Primero cantan leyendo en la transparencia la letra de la canción y teniendo en cuenta sus diferentes partes. Interpretan un modelo rítmico con dos tipos de instrumentos de percusión sin tono. Luego identifican la secuencia completa de la canción, interpretada en el orden establecido. Tareas 3-5.</p>		<p>Recursos utilizados</p> <p>Voces, piano, percusión con el cuerpo, gestos corporales e instrumentos de percusión sin tono: membranas y platillos.</p> <p>Canciones: <i>Bonjour, Morningtown Ride</i>, con la transparencia de su letra y <i>Who's that?</i></p>
<p>3 - Cantar la canción <i>Who's that?</i> Con diferentes acciones ajustadas al compás</p> <p>Los niños cantan la canción con el acompañamiento del piano. Cantan e identifican las frases de la canción con el movimiento. Finalmente los niños cantan de nuevo incluyendo diferentes acciones en la letra de la canción. Tareas 6-7.</p>		<p>Interacción profesora-alumnos</p> <p>Involucra a los niños para que hagan y respondan a la música desde la emoción y la felicidad.</p> <p>Cantan y tocan con la conciencia de grupo.</p> <p>Exige respuesta física cuando se interpreta la música.</p> <p>Refuerza la autoestima.</p>

6.2.7 Síntesis de los principales resultados y averiguaciones obtenidas en relación al objetivo específico VIII

Con el último objetivo específico de nuestra investigación hemos valorado la presencia de la música y su educación en centros concretos de educación infantil de la ciudad de Lugo y de la ciudad de Salisbury. Para ello, nos ha interesado conocer cómo aplican los profesores de estos centros el currículum de música y su evaluación, cual es la percepción de la música como ayuda a los niños con necesidades especiales en sus aulas y el uso de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje de la música. Asimismo nos hemos centrado en algunos aspectos que inciden en la formación en música y su didáctica de los maestros especialistas en educación infantil.

Por otra parte, una vez valorada la presencia de la música en cada centro nos ha interesado conocer la realidad educativa de las propias aulas. Para ello ha sido fundamental identificar el enfoque y la cobertura de las prácticas musicales que los profesores desarrollan. En este sentido, hemos valorado la práctica musical desde una perspectiva curricular básica: sentido de la clase dentro del currículum, objetivos de aprendizaje, resultados de aprendizaje, elementos musicales trabajados, recursos utilizados, actividades de enseñanza identificadas e interacción profesor-alumnos.

Finalmente, exponemos a continuación una síntesis de los principales resultados y averiguaciones obtenidos con relación a estas cuestiones.

Centro de Educación Infantil y Primaria Anexa. Lugo

La presencia de la música y su educación

En lo que se refiere a la primera cuestión planteada sobre la importancia de la música en esta etapa educativa, la coordinadora de la etapa, en representación de las demás profesoras del área, enfatiza la importancia de la educación musical. Entienden que la música debe de ser considerada importante no solo en los centros escolares sino también en otras instituciones y principalmente en la familia. Reconocen el valor educativo y terapéutico de la música en estas edades. Por otra parte, tienen muy clara la idea de música que quieren y que deben transmitir a los niños. La idea de música que se defiende en el marco teórico del primer capítulo del estudio: la música como un medio excelente para potenciar importantes aspectos humanos.

En relación a la facilidad o dificultad en la aplicación del currículum de música en sus aulas, las profesoras han dejado constancia de la gran dificultad que encuentran, pudiendo considerar este aspecto como uno de los principales factores que condicionan su aplicación. En este sentido, resulta muy interesante la aportación que ha permitido identificar los aspectos que las profesoras entienden que están inhibiendo o limitando la aplicación del currículum de música en sus aulas:

- Ausencia de un especialista en educación musical para la etapa de infantil que trabaje los contenidos propios del currículum de música, como conocer el sentido del pulso y del tono.

- Falta de un aula específica para la enseñanza de la música, lo que obliga a la realización de las actividades y prácticas musicales en las propias aulas destinadas a la educación infantil siendo estas muy poco adecuadas para ello (mobiliario poco versátil, abundantes mesas y sillas, etc).
- Excesivo número de niños por aula (25) para poder atender a las necesidades curriculares de estas edades.
- Deficientes recursos y medios musicales en las aulas.
- Asignación de un tiempo excesivo al cumplimiento del programa de lecto-escritura derivando en una desatención del desarrollo creativo.
- Falta de preparación adecuada de las profesoras sobre la música y su enseñanza.

El análisis pormenorizado sobre la aplicación del currículum en este centro ha puesto de manifiesto que el profesorado de esta etapa no hace un diseño previo de los contenidos y prácticas musicales que se deben desarrollar. Consideran que al igual que les ocurre a muchos profesores de esta etapa no se sienten preparadas para programar la música adecuadamente en este nivel. En este sentido, las opiniones manifestadas por la coordinadora en la que valora como deficiente la integración de la música en las prácticas educativas han sido corroboradas en los resultados obtenidos:

- Desarrollo de pocos de los apartados de música que proponen las unidades didácticas.
- Trabajo de la educación auditiva, rítmico y vocal a un nivel muy básico (distinguir sonidos de animales, ritmo de caminar o canciones tradicionales).
- Ausencia de contenidos propiamente musicales, como el pulso, agudo-grave. Únicamente la música participa o refuerza otras áreas como la narración o la psicomotricidad.
- Escasez de tiempo para la expresión musical en la programación semanal. El tiempo empleado en las aulas para la música resulta insuficiente.

Es interesante señalar también como las profesoras apuntan a la falta de formación musical del profesorado y a la ausencia de un especialista de educación musical como las razones fundamentales de esta deficiente aplicación.

El estudio ha aportado asimismo información sobre la evaluación musical y de registro de progresos de los alumnos. En este sentido, los resultados han puesto de manifiesto que no se realiza ningún tipo de evaluación ni de registros de progresos ya que no lo consideran importante teniendo en cuenta la presencia que en sus aulas tiene la música como contenido formativo y de tarea no programada.

Con relación a la percepción de las profesoras de este centro sobre la ayuda de la música a los niños con necesidades educativas especiales, las averiguaciones nos permiten señalar que entienden la música como útil y positiva para promover la expresión, la relación interpersonal y como herramienta efectiva para llevar a todo el grupo a la calma.

En cuanto al uso de las TIC, se ha puesto de manifiesto el gran valor educativo que le atribuyen en todas las etapas educativas, señalando también la imposibilidad de trabajar con ellas debido a la inexistencia de medios audiovisuales e informáticos básicos en las aulas de educación infantil.

La tercera y última sección era tratar de dar respuesta a tres cuestiones básicas sobre la formación en música y su didáctica de los maestros en educación infantil. En relación a las valoraciones de las profesoras del centro sobre si la formación en didáctica de la música que recibe un estudiante le permite o no desarrollar la enseñanza de la música cuando se incorpora al trabajo en este nivel, las opiniones manifestadas indican que en general los estudiantes de la educación infantil no reciben una preparación adecuada para la integración de la música en la enseñanza presentando importantes carencias. En este sentido, consideran esta formación especialmente deficiente en el uso didáctico de la música. En segundo lugar, basándonos en la experiencia profesional de las profesoras del centro, el estudio también ha aportado información acerca de los aspectos que deberían reforzarse o mejorarse en la formación musical del maestro especialista en educación musical, defendiendo con claridad los que consideran más eficaces:

- Una formación práctica.
- Una formación especializada.
- Una formación amplia.
- Una formación con mayor carga troncal.

Finalmente el estudio también ha aportado información sobre la valoración que hacen del especialista en educación musical como ayuda para la enseñanza de la música en esta etapa educativa. En este sentido, el estudio nos ha permitido concluir el alto valor que le otorgan y la necesidad de que además de desarrollar los contenidos propiamente musicales del currículum asuma la figura de coordinador de música para esta etapa.

Enfoque y cobertura de las prácticas musicales identificadas en las aulas

Dado que en este centro las prácticas objeto de estudio se realizaban en aulas de segundo ciclo de educación infantil y por tutoras de la etapa – muestra bastante homogénea - , vamos a presentar seguidamente en conjunto los principales hallazgos obtenidos en relación al enfoque y la cobertura de las prácticas musicales identificadas en el centro.

Con el primer punto de este análisis hemos valorado el sentido de la clase dentro del currículum de música. El estudio nos confirma que las prácticas observadas se centran en los contenidos - Canciones populares infantiles - y en - Interés por participar en representaciones -. En el primer contenido, que corresponde a las aulas de tres y cuatro años, la clase observada desarrolla en los niños habilidades básicas para cantar y se centra exclusivamente en el uso de la voz cantada y en cantar con otros niños. La

finalidad de la clase es que los alumnos canten canciones con la conciencia de que se canta junto con otros niños.

La clase observada de cinco años desarrolla la capacidad de los niños para interpretar historias descriptivas cortas que combinan los sonidos de sus voces e instrumentos con el movimiento de las marionetas y con la narrativa. En esta práctica, se emplea la escucha como un procedimiento clave. Por otra parte, es de destacar como aquí se enlaza de manera directa con el desarrollo de la lengua gallega a través del uso de la narración de la historia y del folklore musical gallego a través del uso de la música tradicional.

El análisis de los resultados de las prácticas observadas han puesto de manifiesto que teniendo en cuenta los objetivos propuestos, estos son satisfactorios dado que los niños cantan canciones sencillas ayudados y conducidos por la profesora en las aulas de tres y de cuatro años y experimentan como se combinan los sonidos, el movimiento de las marionetas y la narrativa de forma conjunta y expresiva en las prácticas con niños de cinco años.

En lo relativo al tipo de actividades de enseñanza identificadas, los resultados obtenidos muestran que las profesoras tienden a utilizar actividades de tipo descriptivo ya que el estudio señala que estas se centran en:

- Cantar canciones para responder a la letra con gestos.
- Cantar canciones para practicar el canto individual y de grupo.
- Encajar los sonidos y la escenificación de las marionetas en la narración de una historia.

Centrándonos en los recursos utilizados, el análisis ha dejado constancia de la utilización de la voz y del cuerpo como los principales recursos sonoros utilizados, observándose una situación muy precaria (dato ya corroborado por la coordinadora en la entrevista previa) en el caso de la presencia de instrumentos de pequeña percusión de altura determinada e indeterminada en las aulas. En lo relativo a los estímulos musicales, los resultados han dejado constancia de que es la canción el recurso más frecuentemente utilizado, lo que induce a pensar que es el estímulo que sustenta la práctica musical en sus aulas.

Finalmente, en relación a la interacción profesor-alumnos, las principales aportaciones derivadas del análisis de todas las prácticas observadas son la baja exigencia de respuesta física a los niños cuando se interpreta la música, la alta motivación de los implicados, la disciplina, el respeto mutuo, así como el disfrute de los niños al interactuar con la música.

Centro Educativo Galén. Lugo

La presencia de la música y su educación

Los resultados del estudio han puesto de manifiesto que la enseñanza de la música es para este centro uno de los pilares básicos en la etapa de educación infantil. Entienden que la música debe formar parte de toda la vida escolar de los niños y todo el profesorado del centro se halla involucrado en esta idea, concediéndole un extraordinario valor.

En relación a la facilidad o dificultad en la aplicación del currículum de música en sus aulas, el estudio ha puesto de relieve que la consideran fácil, siempre y cuando exista la figura del especialista en educación musical que guíe al tutor, en caso contrario lo perciben difícil al considerar muy escasa la formación en música que proporcionan los estudios universitarios a los titulados en educación infantil.

En lo que se refiere a la planificación del currículum de música para la etapa de educación infantil, las averiguaciones obtenidas señalan que es el especialista en educación musical quién realiza esta tarea. De tal manera que la implementación de la música tiene en este centro una doble orientación:

- Por una parte, la tutora del curso proporciona propuestas que fomentan la interdisciplinariedad de otras áreas globalizándolas en la expresión musical: para las rutinas del día, para la realización de determinadas actividades, para tratar otras áreas, para entender y valorar la realidad cultural del entorno, para conocer el cuerpo y el entorno natural y como elemento motivador en el conocimiento de la lengua inglesa.
- Por otra parte, la especialista de educación musical, trata de desarrollar habilidades y destrezas que contribuyen a la comprensión y conocimiento del lenguaje musical durante una hora a la semana: discriminación auditiva de las cualidades del sonido, sentido rítmico (el ritmo asociado a la acción, al movimiento o al uso de instrumentos musicales o fabricados por los propios niños) y sentido melódico (a través de música y canciones de todo tipo).

En cuanto a la evaluación musical y registro de los progresos musicales en la etapa, se ha puesto de relieve que lo realiza el especialista en educación musical, mientras que de las observaciones directas para registrar la motivación, el interés y el gusto por la música se encargan los tutores.

En lo que se refiere a la percepción de los profesores sobre la ayuda de la música a los niños con necesidades especiales, están totalmente de acuerdo con la integración de éstos niños en las actividades musicales, ya que perciben la música como un instrumento muy valioso para obtener respuestas y fomentar hábitos como la escucha y la atención. No obstante, destacamos de las aportaciones de las profesoras una necesidad de formación sobre esta cuestión.

Respecto al uso de las TIC para la enseñanza-aprendizaje de la música, las averiguaciones señalan que las profesoras las consideran más útiles a partir de la

educación primaria y no tanto en esta etapa. Entienden que se debe profundizar antes en otros aspectos relevantes para el desarrollo infantil para los que las TIC no son en absoluto necesarias.

En cuanto a cómo valoran la formación en música y su didáctica de los maestros especialistas en educación infantil las averiguaciones nos permitieron concluir que ésta tiende a ser considerada negativa, especialmente en lo que se refiere a contenidos musicales y formación didáctica.

En cuanto a cómo creen que debe ser esta formación y qué aspectos se deberían reforzar, los resultados obtenidos indican que necesariamente debe ser práctica y orientada al uso de la música para estas edades. En este sentido, el estudio ha puesto de relieve que los profesores del centro le conceden una gran importancia a la formación musical en la titulación de maestro de educación infantil. Entienden que este profesional debe de ser capaz de conocer y de aplicar el currículum de música en esta etapa de manera efectiva y con independencia del especialista de música.

Respecto a la figura del especialista en educación musical los profesores de esta etapa han dejado constancia del alto valor que supone, hoy por hoy, en la implementación del currículum de música. Por último, se ha puesto de manifiesto la necesidad de que asuma la función de coordinador o guía de la educación musical en la etapa.

Enfoque y cobertura de las prácticas musicales identificadas en las aulas

Los profesores que han participado en las prácticas objeto de estudio constituyen una muestra diversa – profesores de diferentes especialidades: son especialistas de educación infantil las profesoras de las prácticas observadas con niños de 3 y 4 años y es de educación musical la profesora que ha realizado la práctica con los niños de 5 años. Por ello seguiremos la misma diferenciación en este resumen final.

En lo que se refiere a las prácticas observadas con las tutoras de educación infantil de 3 y 4 años, los hallazgos han puesto de manifiesto que desarrollan la capacidad de los niños para la audición de diferentes músicas, se centran en el desarrollo de la destreza para la audición y el gusto musical y escuchan una relación de músicas tradicionales de diferentes lugares, canciones infantiles actuales, en inglés y populares de Galicia. Los niños escuchan la música mientras realizan determinadas tareas de aprendizaje, recogen la clase, hacen movimiento, modelan con arcilla, hacen flores de papel, descansan. Asimismo en la clase de 4 años escuchan o cantan canciones mientras recogen la clase, trabajan con números, aprenden inglés y colorean un comic que trata sobre el cuidado del medio ambiente.

Los objetivos de aprendizaje identificados en las clases observadas de 3 y 4 años, tales como conocer una selección de músicas tradicionales de diferentes lugares, desarrollar la conciencia de tempo musical con las velocidades más frecuentes, desarrollar el gusto musical y el gusto por la audición de canciones y el uso de la voz cantada junto con otros niños, nos han permitido concluir que las clases observadas se ajustan de un modo aproximado a los contenidos educativos: Ruido, silencio y música -

Canciones populares infantiles - del área de la expresión musical perteneciente al currículum de educación infantil, LOCE (2002).

En relación a las actividades de enseñanza identificadas en estos dos escenarios, los resultados obtenidos muestran que las profesoras tienden a utilizar actividades de tipo descriptivo ya que el estudio señala que las actividades se centran en:

- Escuchar música para realizar determinadas tareas de aprendizaje.
- Escuchar música para recoger la clase y para cambiar de actividad.
- Escuchar música para moverse en un corro todos juntos.
- Escuchar música para modelar con arcilla.
- Escuchar música para hacer flores con papel.
- Escuchar música para descansar y dormir.
- Escuchar una canción para trabajar los números.
- Escuchar una canción para aprender algunas palabras en inglés.
- Escuchar canciones para colorear un cómic sobre el medio ambiente.
- Identificar y explorar los sonidos que podemos escuchar en la ciudad y en el campo para ilustrar la historia *Una visita guiada*.
- Utilizar la partitura *Visita a la granja* para relacionar notación y sonido.

En lo que se refiere a la práctica observada con la especialista en educación musical con niños de 5 años, el estudio señala posibles diferencias con las prácticas anteriores. El sentido de la clase se centra en el desarrollo de contenidos más musicales: desarrollar la capacidad de los niños para identificar y utilizar sonidos de forma expresiva, crear juntos una variedad de sonidos con sus voces y cuerpos para elevar los efectos de la historia elegida, utilizar símbolos para relacionar la notación y sonidos estableciendo secuencias de sonidos cortos y largos y desarrollar asimismo la capacidad de escuchar con atención.

En este sentido, los objetivos de aprendizaje a diferencia de los anteriores se marcan fines que contribuyen a un mejor conocimiento del lenguaje musical: identificar sonidos, usar de forma expresiva los sonidos, como usar sus voces para realizar secuencias de sonidos largos y cortos y aprender cómo los símbolos pueden representar sonidos.

En relación a las actividades de enseñanza identificadas el análisis nos permite señalar que son de dos tipos:

- Descriptivas: identificar y explorar los sonidos que podemos escuchar en la ciudad y en el campo para ilustrar la historia “Una visita guiada”.
- Disciplinarias: utilizar la partitura “Una visita a la granja” para relacionar notación y sonido.

En cuanto a los recursos empleados destaca la gran variedad de CD's de músicas de diferentes estilos escuchados por los niños. Confirmamos la ausencia de recursos sonoros instrumentales en las aulas de educación infantil en las que se realizaron las prácticas observadas. Por el contrario el aula específica de música donde se realizan habitualmente las actividades y las prácticas musicales con el profesor especialista de música estaba perfectamente dotada.

En lo que se refiere a la interacción profesor-alumnos, encontramos que en todos los casos analizados las profesoras crean atmósferas adecuadas a los objetivos de aprendizaje propuestos: atmósferas tranquilas para la escucha de la música, de las canciones y para el desarrollo de las tareas de clase y atmósferas sugestivas para responder con sus voces y sus cuerpos a las propuestas sonoras. Destaca del análisis cómo disfrutaban los niños trabajando junto con otros niños a través de la escucha de las músicas elegidas y de las actividades propuestas.

Resumiendo este último apartado, los datos obtenidos nos confirman que es con la especialista de música cuando los niños responden físicamente a la música: los niños son motivados de forma continua por parte de la profesora para que respondan con sus voces y sus cuerpos a las propuestas sonoras. La profesora refuerza además la autoestima de los alumnos felicitando constantemente a los niños por sus logros. Las averiguaciones realizadas en este centro nos permiten afirmar que existen ciertas diferencias significativas entre las profesoras especialistas – infantil y musical – cuando utilizan la música en sus prácticas.

Colegio Fingoi. Lugo

La presencia de la música y su educación

La investigación nos ha permitido valorar en qué medida está presente la música y como se desarrolla su educación en uno de los colegios más destacados y prestigiosos de la Comunidad Autónoma de Galicia. Se presentan a continuación los principales resultados y averiguaciones obtenidas al respecto.

En relación a la importancia que le atribuyen los profesores de la etapa a la educación musical, los resultados obtenidos señalan que la música es considerada muy importante, jugando un papel muy especial en el periodo de adaptación del niño al centro, en los ritos y rutinas de la vida escolar y en el desarrollo emocional y social del niño. La música es considerada un área más de trabajo dentro de la expresión y tan importante como la expresión plástica, la expresión corporal o la dramatización. Los profesores hicieron hincapié en las que consideraron áreas de especial importancia y atención en esta etapa, que son todas las áreas de expresión junto con la enseñanza del inglés.

Con respecto a la facilidad o dificultad en la aplicación del currículum de música, los resultados de la investigación dejan constancia de que para los profesores es fácil. A continuación se presenta una síntesis de las razones manifestadas por los profesores que ya han sido descritas anteriormente:

- El alto grado de equipamiento del centro en música. Por una parte, los resultados obtenidos en el estudio nos ha permitido detectar como los profesores han manifestado que disponen en cada aula de infantil de un espacio-rincón de música con un volumen de medios que van desde un equipo de música hasta una gran diversidad de objetos e instrumentos sonoros contruidos por los propios niños, e instrumentos musicales y de pequeña percusión de otras culturas que los profesores han proporcionado de sus viajes. Teniendo en cuenta el material de audio de música clásica, los profesores disponen en las aulas habituales de una gran selección e incluso de audiciones preparadas por el profesorado para las edades de infantil. Dibujos y pinturas sobre la música, esculturas e incluso objetos sonoros colgados del techo dan a la música una relevancia cotidiana.

Por otra parte, los profesores manifiestan, y así lo hemos comprobado, la existencia de aulas específicas de música que favorece el uso de medios musicales. En ellas, se encuentra todo el material instrumental escolar Orff-Schulwerk e instrumentos de una orquesta sinfónica, que dan respuesta a las necesidades reales para la integración de la música en esta etapa. En lo que se refiere a las aulas habituales de trabajo, los profesores manifiestan que son muy versátiles y adecuadas para hacer y escuchar la música en todo momento.

En este sentido, nos parece una aportación importante de este estudio que ha permitido identificar la necesidad de los profesores de esta doble opción: el uso de la música en las aulas específicas y en el aula de trabajo habitual, en tanto en cuanto el aula específica sirve como espacio para un trabajo más específico y concreto de música - el sonido, el ritmo y la melodía - y las aulas habituales de trabajo sirven para poner en marcha procesos personales de sensación y expresión a través de la música.

- La existencia de un especialista en educación musical. Las opiniones de los profesores han puesto de manifiesto que es otro hecho que resulta clave para la facilidad en la implementación del currículum de música. Podemos afirmar que el especialista del centro se encarga de desarrollar de una manera específica los contenidos musicales a todos los niños de 2 a 6 años y de manera particular a los alumnos de especiales necesidades durante dos horas a la semana.
- La alta participación de los profesores del área en cursos de formación propuestos por el centro. El centro estudiado organiza actividades de formación para los profesores y cursos para la adquisición de destrezas y habilidades musicales y sobre didáctica de la música. Las aportaciones realizadas por los profesores señalan que perciben como valiosas todas las propuestas formativas que organiza el centro sobre educación musical. Las consideran muy eficaces para mejorar y completar la formación adquirida en los estudios de maestro en educación infantil y entienden que permiten responder a las nuevas necesidades de una formación musical práctica y aplicada, una formación especializada y contextualizada en el propio centro.

En relación a cómo programan y desarrollan los contenidos musicales del área de expresión musical, las aportaciones realizadas por los profesores han permitido identificar una doble estrategia:

I. Integrar a la música en la cotidianidad del aula con un sentido globalizador, dotándola de la importancia que ésta conlleva para el desarrollo de los aprendizajes de esta etapa. Señalamos las siete prácticas tipo más frecuentes que se desarrollan dentro de esta idea en las aulas habituales de educación infantil:

- Cantar canciones para distintas tareas del día, con una especial presencia de la canción popular gallega.
- Juegos musicales con canciones y ritmos en corro, con o sin instrumentos musicales para centrar la atención, desarrollar la concentración, la coordinación, la memoria y la destreza lingüística y motora.
- Audición de música ambiental para distintas rutinas del día: en la celebración de cumpleaños, con la plástica, al despertar de la siesta, al aire libre, para la relajación y momentos de descanso.
- Audición de música para trabajar el cuerpo en la danza, en la expresión corporal y en la psicomotricidad.
- Audiciones de música en directo en el centro y fuera del centro en conciertos didácticos organizados por el Ayuntamiento.
- Obradoiros de reciclaje de materiales para la construcción de objetos e instrumentos musicales con el doble objetivo de reciclar y de experimentar y descubrir el sonido.
- Integración de la música en las celebraciones del colegio, señalando un especial protagonismo de los niños de esta etapa en la Festa dos Maios, la Festa do Entroido y la Festa do Nadal.

II. Trabajar los contenidos musicales específicos del área de expresión musical desarrolladas por el especialista de música en el aula de música y normalmente en pequeños grupos. Esta práctica trata de aportar al niño una formación especializada haciendo hincapié en los que consideran tres ámbitos básicos:

- El material sonoro. Conocer el sonido desde el propio cuerpo, de los objetos que nos rodean y el sonido de los instrumentos musicales.
- Las cualidades del sonido. La duración, la intensidad, el timbre y la altura.
- El pulso y el ritmo. La percepción de estos elementos como motores de la música.

Finalmente señalar que estos ámbitos están "bañados" por el principio de actividad: cantar, tocar, escuchar, danzar, improvisar, crear ...

El estudio ha aportado asimismo información sobre la evaluación y registro de progresos de los alumnos. Las opiniones analizadas nos permite confirmar que realizan una evaluación musical globalizada y que registran los progresos musicales de los niños de forma conjunta con el especialista de educación musical. En este sentido, consideran importante la evaluación musical ya que proporciona una información relevante sobre la evolución del aprendizaje del alumno. Cuentan con boletines de evaluación donde se refleja con detalle los items musicales: discriminación auditiva, entonación (melódica) y

ejecución rítmica, así como sensibilidad musical y nivel de participación. Los profesores señalan también como se proporciona una detallada información de los progresos musicales de los niños para la transición a la etapa de educación primaria aportando información concreta de aquellos niños con un cierto talento para la música y se les brinda la posibilidad de profundizar en su estudio en el Centro de Música Fingoi.

Conocidas las principales características del desarrollo de los elementos básicos del currículum de música, nos interesamos también por conocer cómo valoran los profesores la música como ayuda a los niños con necesidades educativas especiales. Las averiguaciones realizadas en este sentido, mostraron que la consideran de gran ayuda. Entienden que la música es importante para todos los niños por igual, no ven diferencias significativas en cuanto a la bondad de la música con unos u otros niños. Resulta de gran valor como vehículo de expresión y de comunicación en el aula.

Por otra parte, del análisis de las opiniones de los profesores sobre el uso de las TIC para la enseñanza-aprendizaje de la música en esta etapa podemos señalar que a pesar de que el equipamiento de las aulas de infantil en medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías es extraordinario y está en relación con las demandas de la sociedad actual, los medios que realmente usan los profesores de esta etapa en las prácticas musicales son los medios audiovisuales, concretamente los equipos de sonido, el vídeo, la televisión, el proyector de diapositivas y el retroproyector. Es nulo el uso de los medios informáticos así como las nuevas tecnologías para este fin tanto por parte de los generalistas, como por la especialista de música. En este sentido, los profesores insisten en que este hecho se debe a que los medios informáticos y de nuevas tecnologías no responden en esta etapa a las necesidades musicales reales de los profesores y alumnos.

Analizando las valoraciones de los profesores sobre la formación en música y su didáctica de los profesores especialistas en educación infantil, éstas se han manifestado rotundamente negativas tanto en relación a los conocimientos recibidos sobre la naturaleza de la música como a los procedimientos para la educación musical infantil. Entienden que no se capacita adecuadamente al profesor de educación infantil para usar la música en el aula. Declaran con total firmeza que se hace necesaria una formación específica para esta integración.

Por otra parte, en cuanto a la figura del profesor especialista en educación musical, no dudan en recalcar el alto valor que tiene como referencia imprescindible para que los niños tengan una completa formación musical. Coincidimos en este caso con las opiniones manifestadas por los profesores al entender necesaria esta presencia ante la falta de formación del generalista en este ámbito.

Enfoque y cobertura de las prácticas musicales identificadas en las aulas

Centrándonos en la especialidad de las profesoras que han participado en esta parte del estudio, debemos diferenciar entre la especialista de educación musical que ha realizado la práctica con niños de 3 y 4 años y la especialista de educación infantil a la que se observó con niños de 5 años. Con respecto a estas dos profesionales el estudio

encontró diferencias significativas en cuanto al enfoque y cobertura de las prácticas identificadas. Por ello, seguiremos la misma diferenciación en este resumen final.

La clase observada de 3 años desarrolla la capacidad de los niños para cantar canciones con gestos y movimientos en un pulso regular (elemento trabajado: el pulso), para explorar el volumen de la voz y de los gestos corporales (elemento trabajado: el volumen) y para desarrollar destrezas de audición conociendo una variedad de sonidos de instrumentos de pequeña percusión (elemento trabajado: el tono). El análisis de la clase observada con niños de 4 años nos permite señalar que proporciona el mismo sentido a la clase. Podemos confirmar que la clase desarrolla la capacidad de los niños para interpretar de forma segura con sentido del pulso y discriminar entre los sonidos altos y los sonidos bajos (elemento trabajado: el tono). Utilizan cantinelas, una canción y una música para el desarrollo del pulso en común, exploran cambios de velocidad (elemento trabajado: el tempo) y el tono (alto y bajo) de los sonidos instrumentales.

Por lo tanto, los análisis apuntan que en el caso de las clases de 3 y 4 años, el sentido de las prácticas es muy similar, ambas se ajustan al mismo contenido educativo - Cualidades del Sonido - del área de expresión musical perteneciente al currículum de educación infantil LOCE.

Los análisis realizados sobre cuales podrían ser los objetivos de aprendizaje apuntaban a los siguientes:

- Desarrollar el sentido del pulso.
- Explorar el volumen de la voz y del gesto corporal.
- Conocer diferentes fuentes sonoras.
- Agudizar la audición.
- Identificar el pulso en la música e interpretar de forma segura con sentido del pulso.
- Reconocer y responder a cambios en el tempo. Reconocer sonidos altos y bajos.

Se observa así una tendencia, por otra parte de la especialista en educación musical a considerar la práctica musical como un momento para el desarrollo de habilidades y destrezas que contribuyen a la comprensión y el conocimiento del lenguaje musical y que, por otra parte, se entienden imprescindibles para hacer música. Por ello, las actividades de enseñanza identificadas son de tipo disciplinar. A continuación se presentan las actividades identificadas en las prácticas por orden de realización en las aulas:

- Cantar la canción de saludo *Hola, hola* para sentir el pulso.
- Cantar la canción *Con meu martelo* para controlar el pulso con diferentes acciones.
- Recitar la cantinela *Eu teño unha casiña* para explorar el volumen.
- Escuchar sonidos para reconocer los objetos e instrumentos de la clase.

- Acompañar con percusiones corporales cantinelas para sentir el pulso.
- Escuchar los sonidos de los instrumentos para identificar el tono alto y el tono bajo.
- Acompañar con instrumentos la canción *Canta o cuco* para sentir el pulso.
- Acompañar con instrumentos una música para sentir el pulso.

Centrándonos en los recursos utilizados, el estudio ha mostrado que se utilizan además de la voz y la percusión corporal, los instrumentos musicales que dispone el aula de música: objetos e instrumentos de pequeña percusión, la flauta dulce y el piano, lo que nos lleva a pensar que una práctica musical realizada en el aula específica de música puede incrementar la calidad que hacen o que deseen hacer los profesores en el uso de la música.

El segundo aspecto propio de los recursos utilizados que hemos identificado es el de los estímulos. El análisis ha dejado constancia de que es la canción el estímulo más utilizado en las prácticas analizadas. Se puede decir por tanto, que las finalidades más frecuentes con las que se utiliza la canción son para trabajar las cualidades del sonido, es decir, conceptos abstractos que a través de un elemento fácil y próximo al niño, (como es la canción), facilita la transparencia de estos conocimientos. Se puede decir por tanto que este hallazgo coincide con los resultados obtenidos en este estudio en el cuestionario realizado a los profesores de la comunidad autónoma gallega.

En relación a la interacción profesora-alumnos, los matices identificados al respecto son por un lado que al guiar la profesora las actividades con el uso de su cuerpo y de su voz, permite servir de modelo y de esta manera los niños son motivados para que respondan físicamente a la interpretación de la música con sus voces y sus cuerpos. Entendemos que es, sin lugar a dudas, la mejor forma de exigir una constante respuesta física cuando se hace música. Por otro lado, el gusto por trabajar juntos, concentrados con respeto entre ellos y hacia la profesora así como la alegría y el disfrute demostrado, permite verificar que esta opción de trabajo posibilita que los niños se beneficien de las posibilidades de formación integral tan necesarias para la vida en la sociedad actual.

Centrándonos en la clase observada de 5 años con la especialista de educación infantil, el estudio ha puesto de manifiesto que desarrolla la capacidad de los niños para cantar canciones, interpretar expresivamente una variedad de músicas y explorar las diferentes maneras en las que los sonidos se pueden producir y cambiar. Entendemos que la clase observada se ajusta al contenido: - Canciones populares infantiles, danzas, bailes y audiciones - , del área de expresión musical, LOCE. Por otro lado, también hemos observado una contribución significativa para oír y para el desarrollo y conciencia de la presencia de otros niños a través de la necesidad de estar callados y atentos a los sonidos realizados por la clase y por los alumnos de forma individual, incidiendo de esta manera en aspectos relacionados con valores y actitudes.

En relación a los objetivos de aprendizaje y a las actividades de enseñanza identificadas, el estudio ha dejado constancia de la existencia de ciertas diferencias significativas entre las dos especialistas que han hecho la práctica musical. En este

sentido, a diferencia del caso anterior, en la clase observada de 5 años encontramos dos tipos de objetivos marcadamente diferentes. Por un lado están que los alumnos desarrollen el gusto por el uso de la voz cantada y que aprendan que la música puede sugerir imágenes. En este sentido las actividades de enseñanza son de tipo descriptivo:

- Cantar la canción *Buenos días* para saludarse.
- Escuchar y tararear canciones para desayunar.
- Tararear una canción para salir al patio.
- Escuchar piezas musicales para pintar las imágenes que crean en la mente.

En este sentido, los datos corroboran el hecho de que la especialista en educación infantil trata la música como acompañante de las rutinas del día y como soporte para describir imágenes y compartir con la clase las ideas o imágenes que les ha sugerido la música. En esta última actividad identificamos los términos sonido (pintar cuando suena la música) y silencio (dejar de pintar cuando la música para.)

Por otro lado identificamos un objetivo de aprendizaje propiamente musical como es que los alumnos aprendan a explorar diferentes fuentes sonoras (especialmente una variedad de objetos de la clase) y agudizar la escucha. Para ello utilizan los sonidos de forma expresiva en respuesta a la canción elegida. El análisis nos permite concluir que la actividad de enseñanza identificada es de tipo disciplinar:

- Cantar *Tengo que hacerte sonar* para explorar el sonido de diversos objetos de la clase.

En relación a los recursos utilizados constatamos como a pesar de que la práctica se realizó en el aula habitual del grupo, la profesora utiliza una variedad importante de recursos sonoros: voces, gestos corporales, objetos de la clase así como CD's de músicas contrastantes. En lo relativo a los estímulos señalar que se constató de nuevo la hegemonía de la canción. Por lo tanto, los resultados obtenidos han dejado constancia de que la canción es el estímulo musical más utilizado en las aulas independientemente de la especialista que realizó la práctica. Señalar no obstante que se encontraron diferencias en el uso concreto que cada especialista le asigna a la canción, es decir, la aplicación que le otorga la profesora de educación musical y de educación infantil es diferente.

Al igual que en el caso anterior, la profesora guía la práctica con el uso de su cuerpo y de su voz motivando a los alumnos a responder físicamente con sus voces y sus cuerpos. También en este caso observamos un disfrute de los niños y de la profesora interactuando y la constancia de la existencia de un ambiente propicio para trabajar juntos, concentrados y de respeto entre ellos y hacia la profesora. En este sentido, no se aprecia ninguna diferencia significativa entre ambas especialistas por lo que se deduce la existencia de una línea homogénea con respecto al estilo del profesorado de llevar la clase en este nivel educativo. A nuestro entender esta manera de hacer con la música favorece el desarrollo de la comunicación y del intercambio de ideas, pensamientos y sentimientos.

Como resumen de los análisis realizados hasta aquí referidos a este centro tenemos que señalar que por el papel tan destacado que juega la música, por la alta profesionalidad de los profesores así como por las instalaciones y recursos musicales, Fingoi es un centro modelo en el uso de la música y su educación en esta etapa educativa.

Colegio Greentrees Primary School. Salisbury

La presencia de la música y su educación

Una vez valorada la presencia de la música y su educación en los centros educativos de Lugo, vamos a exponer a continuación los principales resultados y averiguaciones obtenidas en relación a uno de los tres centros educativos seleccionados en la ciudad inglesa de Salisbury por su buena valoración en la enseñanza de la música - valoración reflejada en los informes oficiales de evaluación elaborados por el organismo OFSTED, (Organismo estatal para la calidad de la enseñanza) - en las etapas de Foundation Stage (Reception Year 4-5 años) y Key Stage 1 (5-7 años).

Los resultados han puesto de manifiesto que los profesores de estas etapas conceden una gran atención a la música proporcionando a los niños amplias oportunidades de contacto con ella. Las principales prácticas musicales señaladas por los profesores en las que los niños de estas edades participan son:

- Aprender a tocar determinados instrumentos musicales como la guitarra, la flauta, el clarinete etc. dentro de la jornada escolar en el tiempo del almuerzo. Se ofrece la posibilidad de recibir clases con profesores instrumentistas fuera del horario escolar. En este caso el propio centro subvenciona una parte de los gastos de contratación de estos profesionales.
- Visitas didácticas al colegio de grupos musicales de diferentes estilos y procedencias.
- Representaciones musicales a lo largo del curso escolar.
- Asistencia a conciertos que organiza la comunidad de Salisbury.

En lo relativo a la planificación de la enseñanza de la música y la facilidad o dificultad en la aplicación del currículum de música en sus aulas que fue propuesto al profesorado para su valoración hay que señalar que el profesorado manifestó cumplir con los requerimientos que establece el National Currículum y el Organismo Estatal para la Educación QCA. En este sentido, hacen alusión a cinco razones fundamentales por las que el profesorado generalista de estas etapas (4-7 años) cumple de forma aceptable con este requerimiento:

- Los elementales niveles de exigencia musical para estas etapas, lo que a nuestro juicio posibilita al generalista la práctica profesional sin dificultades.
- El uso de "esquemas de trabajo" para el desarrollo del currículum de música en las prácticas educativas. Estos esquemas, como indicamos en la fundamentación del

estudio, se basan y cumplen con los requerimientos que establece el National Curriculum y el QCA.

- La gran calidad de estos materiales, empleados como guía y ayuda en la práctica profesional, con un gran prestigio en su comunidad educativa.
- El aprendizaje del profesorado a través de la práctica educativa diaria, así como la propia experiencia docente.
- La formación continua en música y su educación a través de otras experiencias profesionales proporcionadas por el centro.

Por otra parte, en lo referente a la evaluación musical y de registro de los progresos, se confirma que tanto los profesores de las etapas como los padres le conceden un mínimo valor educativo en estas edades. Lo que se puede deducir que un mayor interés de los padres por otras materias curriculares y la concesión de un escaso valor formativo por parte de los profesores pueden estar dificultando la práctica de la evaluación musical.

En lo relativo a la música y a los niños con necesidades educativas especiales, las manifestaciones del profesorado indican que el centro trata con especial atención este tema para poder cumplir con los requerimientos del National Curriculum de Inglaterra respecto a la inclusión en el que se establece que todos los niños tienen derecho a una enseñanza de la música completa, de calidad y adaptada a sus necesidades. En este sentido, los datos han dejado constancia que el centro dispone de profesores de apoyo y facilita a estos niños el acceso al aprendizaje de instrumentos sencillos dentro y fuera del horario escolar. Otra idea que puede estar potenciando el uso de la música con estos niños es que se entiende que la música cumple en todos los casos de necesidades especiales la función de proporcionar alegría, disfrute y la de reforzar las relaciones personales y mejorar su integración en el aula. De esta manera, entendemos que el hecho de querer cumplir con los requerimientos del National Curriculum esté impulsando o al menos explique en algún modo la especial atención al tema de la inclusión en música.

En cuanto a las TIC, el estudio ha dejado constancia de que en general su uso para la enseñanza en esta etapa que nos ocupa es muy reducido. A pesar del excelente equipamiento del centro en medios audiovisuales, informáticos y de nuevas tecnologías y del alto valor que conceden al uso y conocimiento de las nuevas tecnologías de la información, los resultados obtenidos han mostrado que los únicos medios que los profesores de esta etapa utilizan para la enseñanza de la expresión musical en sus prácticas son los medios audiovisuales concretamente los reproductores/grabadores de audio. Por el contrario, el estudio ha puesto de relieve que el valor que los profesores le otorgan en la etapa de 7 a 11 años es alto como estrategia de apoyo en los procesos de enseñanza-aprendizaje de todas las materias, incluida la música.

En lo que se refiere a la formación en música y su didáctica de los profesores de estas etapas, el estudio hace referencia a una percepción bastante positiva sobre la capacitación docente en los estudios universitarios. En este sentido, los datos obtenidos muestran con claridad que los profesores consideran satisfactorio el nivel de

preparación que reciben en el conocimiento de la naturaleza de la música y su uso didáctico, permitiéndoles desarrollar los elementos fundamentales del currículum de música de manera completa y segura. Lo que explicaría que los profesores de estas etapas no consideran necesaria la figura del especialista en educación musical para la integración de la música en las prácticas educativas. En este sentido, se perciben autosuficientes en el cumplimiento de los requisitos oficiales que establece el National Curriculum para la etapa (4-7 años).

Enfoque y cobertura de las prácticas musicales identificadas en las aulas

El grupo de niños observados que formaban la muestra real en esta parte de la investigación fue de Key Stage 1 (5 años) y el tutor del curso especialista en Primary School (4-7 años). Las prácticas analizadas fueron dos realizadas en diferentes días.

Centrándonos en el sentido de las prácticas dentro del currículum de educación infantil, los datos obtenidos señalan que éstas desarrollan la capacidad de los niños para conocer como se tocan una variedad de instrumentos de pequeña percusión, reconocer las diferentes formas en las que los instrumentos pueden hacer cambiar los sonidos y aprender que los símbolos pueden representar sonidos. Por ello, entendemos que las prácticas analizadas se ajustan al tema - Explorando los instrumentos y los símbolos - del currículum nacional de música de Inglaterra, Key Stage 1 y enlaza con otras unidades temáticas del mismo, descritas ampliamente en el análisis de los datos. En este sentido, podemos confirmar que los objetivos de aprendizaje se dirigen hacia el conocimiento de contenidos musicales muy precisos como:

- Conocer cómo son y cómo suenan algunos instrumentos de la clase (elementos trabajados: el timbre, el pulso y el tempo en la interpretación instrumental de canciones.)
- Identificar las diferentes formas en las que los instrumentos pueden hacer y cambiar los sonidos (elemento trabajado: el timbre.) Se escucha con atención la calidad del sonido que produce cada instrumento y cómo se podría cambiar el sonido.
- Aprender cómo los símbolos representan sonidos (elemento trabajado: la representación del sonido.) La idea de que los símbolos pueden representar a los sonidos es trabajado de manera concreta en las canciones a través de partituras gráficas.

En cuanto a las actividades de enseñanza identificadas en el análisis señala que están relacionadas con cuestiones de tipo disciplinar:

- Cantar la canción *I am the music man* para nombrar y reconocer los instrumentos de la clase.
- Cantar la canción *I can see coconuts* y elegir instrumentos para el acompañamiento.
- Escuchar *Slowly, slowly* y practicar tocando lentamente y rápidamente.
- Utilizar la partitura *Coconuts score* para relacionar notación y sonido.

Por lo tanto los resultados obtenidos han puesto de manifiesto que la práctica que realiza el profesor, en este caso tutor del curso no especialista en educación musical, se enfoca al desarrollo de habilidades y destrezas que contribuyen a la comprensión y el conocimiento del lenguaje musical. Nos parece una aportación importante de este estudio, el hecho de comprobar como un generalista es capaz de realizar una práctica de estas características.

En cuanto a los recursos utilizados identificamos CD's que contienen las canciones interpretadas y una variedad de instrumentos de percusión sin tono. En lo que se refiere a los estímulos identificamos las partituras gráficas para registrar las canciones mediante símbolos gráficos. El estudio ha dejado constancia asimismo de la utilización de la canción como el recurso base para la transferencia de los aprendizajes, adquiriendo un papel relevante por su variedad y calidad. Señalar que el profesor se apoya en las audiciones de las canciones de los CD's para que los niños las recuerden, las escuchen o las interpreten.

En lo relativo a la interacción profesor-alumnos, los análisis señalaron principalmente una presentación ordenada y una secuenciación lógica de las actividades de aprendizaje, lo que a nuestro entender posibilitó mantener la atención y concentración de los niños, un ambiente de tranquilidad y atención adecuada para el desarrollo de la expresión musical y un disfrute mutuo en la realización de las propuestas musicales.

Para concluir la síntesis de los principales resultados y averiguaciones obtenidas en este centro, es interesante señalar cómo una formación específica del profesorado generalista (4-7 años) junto con la utilización de materiales de calidad empleados como guía y ayuda en la práctica profesional facilita la cumplimentación del currículum de música en esta etapa.

Colegio Saint Andrew's Primary School. Salisbury

La presencia de la música y su educación

El segundo de los centros públicos ingleses objeto de nuestra investigación es, según el último informe de la inspección elaborado por el organismo OFSTED, un referente de educación musical en las etapas de 4 a 11 años. Por ello, nos ha interesado conocer bien como se desarrolla la práctica musical en el centro y en las aulas de Foundation Stage (Reception Year) y Key Stage 1. Se presenta a continuación una recapitulación a modo de síntesis de los principales resultados y averiguaciones que han sido descritas anteriormente.

En lo que se refiere a la percepción de los profesores sobre la importancia de la música, han dejado constancia del alto valor que le otorgan por la intensa actividad musical que se realiza dentro y fuera del centro.

En relación a la planificación del currículum de música, las averiguaciones del estudio señalan que se lleva a cabo de manera sencilla y sin problemas por el profesorado generalista – especialista en educación primaria (Primary Education 3-7

años, no especialistas en educación musical - . Por otra parte, la implementación del currículum de música se desarrolla en las aulas habituales de los niños a través de los “esquemas de trabajo” (analizados en el capítulo II de este estudio.) En este sentido, las opiniones manifestadas por los profesores señalan que este material es de gran importancia y permite asegurar el programa de música que establece el currículum nacional de Inglaterra. Por otra parte y en lo que se refiere a acciones fuera de las aulas habituales de trabajo, el centro participa en “proyectos musicales”. Aportaciones que nos han permitido afirmar que este centro trata de involucrar a los niños en una oferta de propuestas dentro y fuera del centro como son tocar instrumentos musicales, participar en el coro del centro, asistencia a conciertos, etc., con el objetivo primordial de proporcionar felicidad a los niños a través de la música.

En relación a como se lleva a cabo la evaluación musical en esta etapa y el papel que le conceden en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los profesores señalaron que no la realizan. Motivos relacionados con el número elevado de alumnos en las aulas (30) lo señalan como el aspecto más relevante que impide el uso de la evaluación. En este sentido el estudio señala que un desarrollo adecuado de los esquemas de trabajo de música así como la participación de todos los niños ocupa un lugar mucho más relevante que la evaluación del aprendizaje musical.

Por otra parte, en lo referente tanto al uso de la música en los niños con necesidades educativas especiales como en la gestión y organización del centro en el tema de la inclusión destacamos de sus aportaciones una valoración de tendencia muy positiva.

En lo relativo al uso de las TIC en St. Andrew’s las manifestaciones realizadas señalan que no utilizan las TIC para la transmisión de conocimientos musicales y que los principales medios audiovisuales que los profesores de esta etapa (4-7 años) utilizan son aquellos relacionados con las finalidades de apoyo, captar la atención y motivar a los alumnos destacando el vídeo y equipos de sonido. Lo que induce a pensar que los profesores no perciben necesarios estos medios en cuanto a sus aportaciones específicas en la enseñanza de la expresión musical.

Un último aspecto de esta investigación en el que nos hemos detenido es la formación en música y su didáctica de los profesores en las etapas de 3 a 7 años. Del análisis de las opiniones de los profesores del centro sobre dicha formación se pueden extraer las siguientes consideraciones:

- La formación que los profesores reciben en la carrera de Licenciado en Educación suele ser bastante aceptable tanto en teoría como en práctica musical y permite capacitar al profesor básicamente para impartir la enseñanza de la música en toda la etapa de infantil (4-7 años.)
- Los esquemas de trabajo, la experiencia docente y el interés profesional son elementos claves que garantizan la enseñanza de la música con seguridad en esta etapa.
- No se considera necesaria la figura de un especialista en educación musical para la integración de la música en el currículum de la etapa infantil (4-7 años) al no encontrar dificultades para la integración de la música en sus prácticas educativas.

- La presencia del especialista en educación musical en los centros educativos se considera importante y necesaria en la etapa de Key Stage 2 (7-11 años) en la que la integración de la música en las prácticas educativas exige una preparación musical y didáctica más sólida.

Enfoque y cobertura de las prácticas musicales identificadas en las aulas

La muestra real objeto de estudio en esta parte de la investigación son niños de dos etapas: Foundation Stage (Reception Year, 4-5 años) y Key Stage 1 (5 y 6 años). En cuanto a la especialidad del profesorado que participó en las prácticas eran profesoras de educación primaria (Primary Education) especializadas en las etapas de Foundation Stage y Key Stage 1 (3-7 años) y ninguna había cursado la especialidad de música – una muestra bastante homogénea. –

Centrándonos en el sentido de las prácticas musicales los datos obtenidos nos permiten asegurar que éstas se ajustan al propio planteamiento curricular propuesto en las etapas de Foundation Stage (Reception Year, 4-5 años) y Key Stage 1 (5 y 6 años).

En el caso de la práctica analizada con niños de 4 años los resultados obtenidos dejan constancia de ello. Desarrolla la capacidad de los niños para cantar canciones con eco y movimiento en un pulso regular y desarrollar destrezas de audición interrelacionando el movimiento con las palabras y el tono de la canción. La finalidad de la clase es, por un lado que los alumnos canten canciones con eco teniendo la oportunidad de repetir palabras en sus silencios y realizar movimientos en un pulso regular y por otro, que desarrollen destrezas de audición. Este análisis confirma el hecho de que la práctica se centra en el área de aprendizaje – Desarrollo Personal, Social y Emocional - del currículum de Foundation Stage cuando cantan las canciones y en el área de aprendizaje – Comunicación, Lenguaje y Alfabetización - del currículum de Foundation Stage cuando trabajan para responder con sonidos, palabras y textos.

Este hallazgo se obtuvo de la identificación de diferentes actividades de enseñanza:

- Cantar la canción con eco *Say hello* para saludarse.
- Cantar la canción con eco *How do you do?* para saludarse.
- Cantar la canción *Sky-high toe-low* para responder con movimiento al texto.

El análisis ha permitido concluir que a través de estas actividades la profesora quiere desarrollar aspectos propios del lenguaje musical como son el pulso cuando realizan movimientos en un pulso regular, el tempo (sintiendo el contraste más lento-más rápido), el tono (alto-bajo) y el timbre (claro-oscuro) cuando tocan los instrumentos. Por otra parte, la observación ha permitido señalar que la práctica sigue desde el principio la idea de desarrollar aspectos del aprendizaje como la exploración, la imaginación y la comunicación propias de las exigencias de la etapa.

En el caso de las prácticas analizadas con niños de 5 y 6 años, el análisis también deja constancia de cómo estas se ajustan al planteamiento curricular propuesto para la etapa. En este sentido, la clase observada con niños de 5 años en el aula habitual de

trabajo desarrolla la capacidad de los niños para identificar sonidos, para reconocer las diferentes maneras en las que los sonidos se pueden hacer y cambiar (elementos trabajados el timbre, el pulso, el acompañamiento) y para conocer como se deben tocar una selección de instrumentos de pequeña percusión sin tono.

Por lo tanto, los análisis apuntan que en este caso el sentido de las prácticas se ajusta al contenido educativo – Explorando los Sonidos – del currículum nacional de música en Key Stage 1, tratando de explorar y reconocer diferentes fuentes sonoras y agudizar su audición. En este sentido, las actividades de enseñanza identificadas tratan de lograr la comprensión de la naturaleza de la música y el uso de la voz como fuente sonora mediante propuestas de tipo disciplinar:

- Cantar la canción *Sound song* prestando atención y reconociendo una variedad de sonidos.
- Cantar la canción *Hands can hold* para hacer una amplia variedad de sonidos usando las manos.
- Cantar *I am the music man* para explorar el sonido de los instrumentos.
- Cantar la canción *Bang, bang the sticks go bang* para explorar el volumen.

En relación a la práctica musical con niños de 6 años realizada en el aula habitual de trabajo, desarrolla la capacidad de los niños para crear, interpretar y analizar expresivamente composiciones musicales. Desarrolla la comprensión de cómo los sonidos de la música, creados con diferentes instrumentos musicales (elemento trabajado el timbre) se puede utilizar de forma expresiva (elementos trabajados la dinámica y el programa). Crean composiciones sencillas con instrumentos y las comparten en la clase (elemento trabajado el ritmo y la estructura). El objetivo es aprender que la música al igual que una fotografía puede describir imágenes y estados de ánimo.

Las actividades de enseñanza identificadas muestran a las claras que son de tipo descriptivo en el sentido más literal de la palabra:

- Escucha de tres piezas de música para compararlas.
- Discutir las imágenes descritas en dos de las piezas musicales: *Ansam* y *Mu min xin ge*.
- Identificar como se ha creado la imagen en la pieza musical: *El pequeño tren de Caipira*.

De la síntesis realizada hasta aquí y referida a las posibles diferencias que podrían existir entre el enfoque y cobertura que le daban las profesoras de las prácticas musicales de 4, 5 y 6 años, tenemos que señalar que existen tales diferencias en los dos niveles establecidos por ley en Inglaterra, Recepción Year y Key Stage 1. Lo que nos permite confirmar que el centro garantiza las funciones que la música debe cumplir y el sentido que se le debe otorgar en cada una de las etapas establecidas por el organismo QCA para estas edades.

En lo relativo a los diferentes recursos utilizados, el análisis realizado ha dejado constancia de una gran variedad y calidad de recursos sonoros (CD's). Destaca una importante selección de instrumentos de percusión sin tono y con tono en todas las aulas habituales de trabajo. Por otra parte, las observaciones realizadas han puesto de manifiesto la utilización de la canción como el estímulo más frecuente que los profesores han utilizado, apoyándose en todo momento en el soporte sonoro de las mismas en los CD's. En este sentido, los hallazgos han puesto de manifiesto como este soporte sonoro sirve de gran ayuda a la práctica educativa y de motivación constante para el alumnado.

Finalmente en lo que se refiere a la interacción profesoras-alumnos en las dos etapas educativas analizadas no se han encontrado diferencias significativas entre las prácticas musicales de ambas profesoras. Las observaciones reflejan que el orden es el denominador común en el desarrollo de las actividades, una estructura de las clases sencilla, clara y muy bien organizada, una colocación de los niños en las aulas que favorece la comunicación y proporciona una atmósfera y disposición propicia para la expresión musical y - como en todos los casos analizados hasta aquí - unos niños y profesoras que disfrutan interactuando entre ellos.

Se puede decir por tanto, que los resultados obtenidos en esta parte del estudio en relación a este centro educativo, de titularidad pública, coinciden con los hallazgos del centro educativo Greentrees Primary School, dado que el uso de la música y su educación que los profesores de educación primaria (Primary Education 3-7 años) realizan cumplen muy acertadamente con las recomendaciones de carácter oficial que se hacen al profesorado de esta etapa - recomendaciones oficiales analizadas en el capítulo II de este estudio - . Lo que induce a pensar que una adecuada especialización del profesorado de esta etapa y el uso de materiales de gran calidad empleados como guía y ayuda en la práctica educativa profesional propicia que la práctica musical se ajuste mejor a la realidad de los alumnos y a las exigencias curriculares de la etapa. Por todo ello, podemos considerar a este centro educativo, coincidiendo con la valoración del OFSTED, como un referente de educación musical en esta etapa educativa.

La Retraite Swan. Salisbury

La presencia de la música y su educación

Abordamos los principales resultados y averiguaciones obtenidas en relación al tercer centro educativo inglés seleccionado por el excelente informe de inspección de las autoridades educativas:

La enseñanza de la música es excelente. El currículum de música en todas las etapas es amplio, bien diseñado, estructurado y ajustado a las capacidades reales de los niños. Las actividades musicales son muy variadas, favoreciéndose el aprendizaje, la participación y disfrute de todos los alumnos. El profesor especialista realiza una labor muy brillante. (OFSTED. 2004)

En este sentido, los resultados del análisis corroboran este informe dado que los hallazgos han dejado constancia no solo de la extraordinaria importancia de la música para el centro sino también de la alta calidad de las prácticas musicales en las aulas de esta etapa. Antes de iniciar la presentación de la síntesis del estudio es preciso recordar que el análisis de este centro se realizó a través de las aportaciones del coordinador de la educación musical en las etapas de Foundation Stage y Key Stage 1 (4-7 años) – una buena fuente de información ya que los resultados del análisis señalaron que conoce muy bien el tema objeto de estudio. – Se exponen a continuación las principales aportaciones que han sido descritas anteriormente.

El estudio ha permitido concluir que en la Retraite Swan siempre se ha dado una gran importancia a la música, tanto por la dirección del centro como por parte de los propios padres y muy especialmente por el coordinador de música. En este sentido, el estudio ha dejado constancia de propuestas musicales que se promueven en el centro y que aportan una idea bastante ajustada del grado de importancia y del alto peso que tiene la música, tales como la existencia de varios grupos orquestales, varios coros, representaciones musicales habituales donde se funde la música, la pintura, la escenografía y el teatro, visitas de profesores instrumentistas para la enseñanza de instrumentos musicales y salidas para la asistencia a conciertos didácticos.

En este sentido, destacamos las matizaciones que inciden en la importancia y en los beneficios que aporta la música para la formación integral de los niños (que coinciden plenamente con nuestra idea expuesta en la fundamentación del capítulo I):

- Les ayuda a ser sociables, a trabajar en equipo y a que se respeten mutuamente.
- Consigue mejorar la autoestima y la seguridad en sí mismos.
- Debe constituir un espacio para el disfrute, para lo lúdico. Aprender y crecer musicalmente desde el bienestar y la felicidad.
- Es útil para la vida y para el desarrollo de la sensibilidad hacia los demás.

En lo relativo a la implementación del currículum de música para la etapa de 4-7 años, a pesar de que los profesores de Greentrees y Saint Andrew's dejaron constancia de un adecuado uso de la música y de su educación, los resultados obtenidos han permitido señalar la existencia de diferencias significativas entre la planificación de la música en los centros públicos estudiados y el centro privado La Retraite Swan en las siguientes cuestiones:

- El profesor especialista en educación musical es el que diseña, organiza y desarrolla el currículum de música para toda la etapa.
- El especialista produce los materiales que utiliza con sus alumnos – esquemas de trabajo – haciendo una selección de lo que considera más importante y apropiado según los requerimientos del National Curriculum. Otro hecho identificado es la adaptación de los materiales educativos en el proceso de integración de la música en la enseñanza.
- Planifica el currículum nacional de música para la etapa en tres tramos: planes para largo plazo (esquemas básicos para un periodo de un año), planes para medio plazo

(esquemas básicos para un periodo de un trimestre) y planes para corto plazo (esquemas básicos de clase para una duración de 35 minutos.)

- Todas las actividades de enseñanza se asientan en tres pilares básicos para la musicalización del niño: interpretación, composición y audición. Cantar es considerada una actividad muy importante para la formación del oído y se realiza en todas las prácticas.
- El tiempo dedicado a la implementación del currículum es de dos horas semanales para todas las edades.

En este caso, es el profesor de este centro privado el que marca las diferencias en lo relativo a la formación para el uso didáctico-educativo de la música que le permite implementar el programa de estudios del currículum nacional de música para la etapa con total seguridad y calidad.

Otro hallazgo importante que extraemos de las manifestaciones emitidas por el especialista-coordinador en relación a la planificación del currículum nos ha permitido identificar el principal objetivo que se debe alcanzar con el uso de la música y de su educación que es conseguir que con ella los niños se lo pasen muy bien, que la conozcan a nivel básico y que la disfruten. Matiza la idea señalando que este envoltorio lúdico no puede hacer olvidar que las prácticas musicales deben ser momentos para el aprendizaje de la materia por lo que éstas deben estar bien diseñadas, estructuradas y deben también contemplar momentos de alta concentración. Avanzando algo más en el análisis, hemos constatado otros objetivos que propone alcanzar como son fortalecer la autoestima del niño, fomentar el sentido de grupo desarrollando actividades de ayuda y respeto mutuo, conocer la naturaleza de la música a un nivel muy básico motivando a los niños de forma constante y responder físicamente a la interpretación de la música.

En lo que se refiere a la evaluación musical y de registro de progresos no se encontraron diferencias significativas entre los anteriores colegios públicos ingleses y éste. Las manifestaciones del especialista señalan que seguir las directrices de evaluación que establece el National Curriculum de música para la etapa de 5-7 años , es una labor muy complicada por lo que no se realiza. No obstante, se lleva a cabo una evaluación más flexible. Utiliza para este fin grabaciones con cámara de vídeo y envía a los padres dos informes anuales pormenorizados de los progresos musicales de sus hijos. En este sentido, las manifestaciones señalan que en Key Stage 2 (7-11 años), la evaluación musical si es posible hacerla como demanda el National Curriculum ya que los niños aportan una información más precisa y clara de sus progresos.

Los resultados obtenidos con respecto al uso de la música con niños de necesidades educativas especiales, se piensa en niños con problemas de coordinación física para bailar o para tocar instrumentos, dificultades para memorizar y atender el normal transcurrir de una clase, niños demasiado tímidos, niños con falta de autoestima, etc. Manifiesta que es importante incluir a todos ellos, de tal manera que encuentren un camino en el cual todos ellos se sientan implicados y que puedan lograr con éxito los objetivos diseñados a su justa medida. Tienen que sentirse valorados y que el resto de sus compañeros les ayuden para que se sientan especiales. Señalar que también indican que a los niños con cierto talento en la música se les debe asignar retos por encima de la

media. Les demandan, por ejemplo que toquen los instrumentos de una forma más compleja, que interpreten pasajes instrumentales en solitario, que se acostumbren al uso de un lenguaje musical mas complejo, (usando términos italianos), que describan lo que están haciendo, que actúen de directores en las clases de instrumentación, etc.

Por otra parte, con respecto al papel que juegan las TIC en la formación musical de los niños en la etapa de 4-7 años, destacamos las matizaciones:

- No está muy clara la utilidad de las TIC en la enseñanza de la música, sobre todo en la etapa de infantil, no cree que las TIC sean de gran utilidad en la enseñanza musical para los niños más pequeños.
- La música es una actividad social, de grupo, con las ICT se tiene que separar a los niños en grupos reducidos de 2 o 3 por ordenador, se pierde por lo tanto la riqueza y espontaneidad del trabajo en grupo, del trabajo en equipo.
- Las TIC nunca conseguirán sustituir a los instrumentos musicales originales. Los niños tienen que tocar con sus manos los instrumentos musicales, sentirlos, verlos, comprobar como lo hacen sus compañeros, tocarlos todos a la vez, intercambiarlos, etc.
- Por el contrario, podemos señalar una tendencia a considerarlas importantes en la etapa de Key Stage 2 (7-11 años).

Finalmente abordamos las manifestaciones realizadas por el especialista sobre la valoración de la formación musical que recibe el estudiante en la licenciatura de educación para el desarrollo de la expresión musical en las aulas pudiendo constatar dos cuestiones de importancia:

- Por un lado, que la enseñanza que se imparte en general en las universidades inglesas es bastante buena. Un generalista recibe una formación musical muy básica pero muy bien orientada y muy especializada a la vez para las etapas de 4 a 7 años. Señala que naturalmente no tiene el mismo peso que una especialidad en música, realizada después de la licenciatura, pero la considera suficiente. La formación musical en la licenciatura de educación recoge todos los conceptos teóricos y prácticos necesarios para la integración de la expresión musical en las prácticas educativas.
- Por otro lado, que para que esta formación sea completa, debe dar a conocer el currículum nacional de música de manera profunda, en segundo lugar, debe proporcionar unos conocimientos amplios y sólidos sobre los elementos musicales que se introducen, aunque a niveles muy básicos, en las etapas de 4 a 7 años: el tono, la dinámica, la duración, el timbre, la textura, el tempo y la estructura. Y en tercer lugar debe proporcionar una formación práctica y especializada.

Enfoque y cobertura de las prácticas musicales identificadas en las aulas

La muestra real objeto de este estudio en esta parte de la investigación son niños de dos etapas Foundation Stage (Reception Year 4-5 años) y Key Stage 1 (5-6 años). En cuanto a la especialidad del profesor que participó en las prácticas era un profesor en

educación primaria (Primary Education) especializado en las etapas de Foundation Stage y Key Stage 1 (3-7 años) con la especialidad en educación musical.

Centrándonos en las prácticas musicales los datos obtenidos nos permiten asegurar como se ajustan al propio planteamiento curricular propuesto en las etapas de Foundation Stage (Reception Year 4-5 años) y Key Stage 1 (5-6 años). En el caso de la práctica analizada con niños de 4 años los resultados obtenidos dejan constancia no solo de ello sino que además el sentido, el enfoque y la cobertura de la música proporcionada en el aula es de primera calidad.

En este sentido, nos parece una aportación importante de este estudio que ha permitido identificar una práctica educativa que desarrolla en los niños habilidades musicales para la expresión musical como son cantar, tocar, escuchar y bailar. Se centra en el desarrollo de capacidades para usar la voz y encontrar su voz cantada, cantar con otros niños y dar una respuesta física cuando se interpreta la música. Los niños cantan con bastante precisión expresiones cortas ajustadas al intervalo de tercera menor descendente sol-mi. Los niños usan sus voces con mucha seguridad para explorar el pulso, el ritmo, el tono y disfrutar con los movimientos de todo el cuerpo. Contribuye de manera efectiva al desarrollo de la respuesta física, el profesor provoca en los niños una respuesta física en todas las canciones trabajadas. Responder físicamente cuando se interpreta la música es de una importancia extraordinaria en el desarrollo musical del niño. Este análisis confirma el hecho de que la práctica se centra en el área de aprendizaje Desarrollo Creativo del currículum nacional de Inglaterra para Foundation Stage.

Este hallazgo se obtuvo de la identificación de diferentes actividades de enseñanza:

- Cantar el intervalo de tercera menor descendente *sol-mi* para controlar el tono de la voz.
- Cantar la canción *Here come the children* para explorar el pulso, el ritmo y el tono.
- Cantar la canción *Looby Loo* para disfrutar jugando con los movimientos de todo el cuerpo.
- Identificar las diferentes maneras que puede producir sonidos en la pandereta e interpretar en compañía de otros niños.

Los resultados obtenidos en el estudio han puesto de manifiesto que una práctica musical adecuada a los requerimientos de la etapa Reception Year (4 años) puede constituir una contribución importante a la seguridad del niño mediante el desarrollo de la confianza en el uso de su propio cuerpo y de su voz. La práctica del canto, tal y como se observa en la clase, puede contribuir al desarrollo espiritual y social de los niños elevando su espíritu, fortaleciendo la concentración y el desarrollo de la identidad del grupo.

En el caso de las prácticas analizadas con niños de 5 y 6 años (Key Stage 1), el análisis también deja constancia de cómo éstas se ajustan al planteamiento curricular

propuesto por la etapa. En este sentido, la clase observada con niños de 5 años en el aula de música desarrolla en ellos habilidades básicas para la práctica de la expresión musical como son cantar, tocar, escuchar, danzar y crear.

Los resultados obtenidos en este caso han mostrado el uso de la música por parte del profesor es muy similar al de la clase de 4 años, ya que esta práctica se centra muy especialmente en el desarrollo de la voz cantada y de otras destrezas musicales muy importantes como la memoria oral y melódica y habilidades físicas. Observamos al analizar estos resultados como la práctica se ajusta al tema - Habilidades y Destrezas en Progreso - del currículum de música inglés en Key Stage 1.

Los análisis apuntan que además de desarrollar las habilidades y las destrezas musicales que acabamos de comentar, también contribuye de una manera significativa a la desinhibición de los niños mediante el desarrollo de la confianza en el uso de sus voces y de su cuerpo para hacer música. Además facilita el desarrollo social de los niños fomentando la identidad del grupo y el desarrollo emocional proporcionando a los niños felicidad durante la práctica musical, por lo tanto, contribuye en gran manera al desarrollo completo de los niños.

Estos hallazgos se obtuvieron de la identificación de diferentes actividades de enseñanza:

- Cantar el intervalo de tercera menor descendente *sol-mi* para controlar el tono de la voz.
- Cantar la canción *Mister Clicketty Cane* con movimiento y crear textos sin sentido ajustándose a la melodía.
- Cantar la canción *Dance oh* para hacer gestos relacionados con el texto y practicar el canto interior.

El análisis ha permitido concluir que los objetivos de aprendizaje propuestos a través de estas actividades tratan de desarrollar el control de la voz cantada, la memoria oral y melódica y la respuesta física a la música. En este sentido, los resultados de aprendizaje confirman los logros.

En el caso de la prácticas analizadas con niños de 6 años, el análisis deja constancia de cómo se ajustan al planteamiento curricular para la etapa. Encontramos coincidencias significativas con la práctica anterior (5 años) en lo que se refiere al sentido y ajuste de la práctica. Podemos confirmar que la clase desarrolla en los niños destrezas y habilidades que requieren una práctica regular y un desarrollo continuo como el cantar, tocar, escuchar y danzar. Se centra muy especialmente en el desarrollo de la voz cantada y de otras destrezas musicales esenciales como destrezas en la audición de la música, memoria de oído y destrezas físicas. Se ajusta al tema - Habilidades y Destrezas en Progreso - de su currículum de música en Key Stage 1.

Este hallazgo se obtuvo de la identificación de diferentes actividades de enseñanza:

- Cantar la canción de saludo en francés *Bonjour* para practicar el canto interior.

- Cantar la canción *Morningtown ride* acompañándola con instrumentos y teniendo conciencia de la estructura musical (frases).
- Cantar la canción *Who's that?* Con diferentes acciones ajustadas al compás.

En relación a la contribución a la desinhibición de los niños mediante el desarrollo de la confianza en el uso de sus voces y de su cuerpo, el desarrollo social de los niños fomentando la identidad del grupo y el desarrollo emocional y aporte de felicidad, no se ha encontrado ninguna diferencia con las prácticas anteriores realizadas por este profesor. Lo que deja constancia de la importancia que el profesor concede no solo al desarrollo de destrezas y habilidades que contribuyen a la comprensión y el conocimiento del lenguaje musical sino también al desarrollo espiritual, moral y social tan útiles como son para la vida y el trabajo.

En relación a los recursos musicales utilizados por el profesor en cada una de las prácticas observadas, los resultados obtenidos dejaron constancia de que no se encontraron ninguna diferencia. En lo referente a los recursos sonoros, señalar que se constató el uso de las voces, la percusión con el cuerpo, los gestos corporales y los instrumentos de percusión sin tono. Destacamos el máximo protagonismo del piano utilizado por el profesor de manera brillante como guía y soporte esencial durante todas las prácticas. Entendemos que este hecho conlleva un aumento en el nivel de calidad de la práctica educativa contribuyendo de manera importante a la musicalización del niño. Con respecto a los estímulos, el análisis de las tres prácticas observadas ha permitido concluir que es la canción el más utilizado, interpretada siempre por la voz y el piano, nunca a través de música grabada. Destacar que las canciones utilizadas son de gran calidad – buena construcción rítmica, melódica y armónica – y ajustadas a cada una de las etapas de los niños.

En lo relativo a la interacción profesor-alumnos, los resultados dejaron constancia de la existencia de un estilo propio de llevar las clases que se refleja en todas las intervenciones. Destaca un profesional con un nivel de formación alto en la música y su educación. Lo que dejaría constancia de la existencia de una relación directa entre un uso de la música de calidad en el aula y una preparación específica del profesor en la implementación curricular de la música. En este sentido, los datos corroboran el hecho de que el profesor involucre a los niños para que hagan y respondan a la música desde la emoción y la felicidad, guíe y dé soporte a las actividades con el piano, ayude a los niños a cantar y a tocar con la conciencia de grupo, ayude a los niños a responder físicamente cuando se interpreta la música y refuerce constantemente la autoestima del alumno como persona capaz de realizar las propuestas musicales.

Como resumen de los análisis realizados hasta aquí y referidos a la forma de plantear el currículum y orientar la práctica educativa, tenemos que señalar que ambas cuestiones están en clara sintonía con las nuevas tendencias en educación musical. Por lo que podemos considerar a este centro educativo como un auténtico modelo de educación musical para las etapas de Foundation Stage y Key Stage 1.

CAPÍTULO VII

PRINCIPALES CONCLUSIONES

Capítulo VII:

PRINCIPALES CONCLUSIONES

Recogemos a lo largo de las siguientes páginas finales las principales conclusiones e implicaciones de nuestro estudio. Este capítulo proporciona información relevante para la comprensión de la realidad de la enseñanza de la música en los centros de educación infantil de nuestra Comunidad Autónoma y de Inglaterra y también destaca futuras áreas de desarrollo.

Esperamos que todas estas aportaciones constituyan una contribución importante en el desarrollo de nuevas líneas de acción e investigación que permitan asegurar que todos los niños tengan la misma posibilidad de recibir una educación musical de calidad.

7 Principales conclusiones e implicaciones para futuras consideraciones

La investigación sobre la presencia de la música y las prácticas educativas en los centros de educación infantil de Galicia e Inglaterra se asienta, como señalamos en su diseño, sobre cuatro ámbitos o áreas de estudio que han estado presentes a lo largo de todo el trabajo y que retomamos ahora para sistematizar las principales conclusiones e implicaciones de este estudio:

- *La aplicación del currículum de música y su evaluación en los centros de educación infantil de Galicia.* El trabajo de esta primera área de estudio ha incluido llevar a cabo investigaciones sobre contenidos y procedimientos, uso y provisión de recursos, desarrollo de actividades, tiempos para la enseñanza de la música, salidas didáctico-musicales y evaluación y expectativas, lo que nos ha permitido extraer relevantes conclusiones sobre la aplicación del currículum de música en los centros y el tipo de enseñanza musical que proporcionan los maestros de educación infantil. Por lo que estas aportaciones se consolidan como un referente imprescindible a la hora de integrar el currículum de música en el segundo ciclo de la educación infantil de manera efectiva y con garantías de calidad.
- *El uso que los profesores de nuestra comunidad autónoma hacen de la música para ayudar a niños con necesidades educativas especiales y el uso de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje de la música.* El trabajo en esta segunda área de estudio ha incluido llevar a cabo investigaciones en la percepción del profesorado sobre el papel que juega la música en niños con necesidades educativas especiales y las dificultades y necesidades que encuentran para su inclusión así como la percepción del profesorado en el uso de las TIC para la enseñanza de la música y los aspectos fundamentales que dificultan la utilización de las TIC en su clase. Lo que nos ha permitido obtener novedosas conclusiones sobre el conocimiento que tienen los profesores de nuestra comunidad autónoma sobre estas dos cuestiones que se presentan como nuevos retos en la educación infantil. En este sentido, las aportaciones obtenidas son imprescindibles de cara al cumplimiento de los nuevos requerimientos oficiales de la LOE (2006) que fija como principios educativos, entre otros, la atención a la diversidad del alumno y la aproximación a las tecnologías de la información y de la comunicación.
- *La formación en educación musical de los profesores.* El trabajo en esta área de estudio ha incluido llevar a cabo investigaciones en el conocimiento que tienen los profesores de nuestra comunidad autónoma en la música y su didáctica, los contenidos procedimentales que perciben como más necesarios en la formación del maestro de la educación infantil y las necesidades de ayuda y de formación que encuentran para utilizar la música con independencia y seguridad. Lo que nos ha permitido extraer relevantes conclusiones sobre la preparación que poseen los maestros sobre la música y su educación y las necesidades concretas de formación que plantean. Conclusiones que se muestran, a nuestro entender, imprescindibles en la elaboración de los futuros "Estudios de Grado de Maestro en Educación Infantil" posibilitando una adecuada capacitación profesional en la aplicación de los requerimientos oficiales de música en esta etapa.

- *La presencia de la música y su educación en centros de educación infantil de reconocido prestigio en la enseñanza de la música de la Comunidad Autónoma de Galicia e Inglaterra.* El trabajo en esta última área de estudio ha incluido llevar a cabo investigaciones en conocer la presencia de la música y su educación en tres centros de educación infantil de la ciudad de Lugo, en Galicia y otros tres centros de la ciudad inglesa de Salisbury en el condado de Wiltshire. Lo que ha permitido extraer relevantes conclusiones sobre como plantean y desarrollan los profesores de esta etapa las prácticas musicales, que sentido les dan y cual es el nivel de preparación en música y su educación que tienen los profesores de estos centros considerados referentes en el desarrollo de la educación musical en estos dos espacios geográficos tan distintos de la Unión Europea. Por lo que estas aportaciones se consideran claves para ir ajustando y organizando de manera adecuada la enseñanza de la música en esta etapa, para diseñar planes de formación del maestro en educación infantil teniendo a Inglaterra como país referente de primer orden en el desarrollo de la música en el sistema educativo escolar y para caminar al mismo tiempo hacia una enseñanza universitaria capaz de integrarse con calidad y sin complejos en el EEES.

Exponemos a continuación los principales resultados y averiguaciones obtenidas a partir de las cuatro áreas de estudio así como las implicaciones que se derivan.

7.1 La aplicación del currículum de música y su evaluación en los centros de educación infantil de Galicia

La investigación realizada siguiendo este primer ámbito nos ha permitido conocer el grado de implementación de aspectos esenciales del currículum de música y de la evaluación y supervisión del progreso musical de los niños. Las principales conclusiones y averiguaciones que se extraen de los resultados obtenidos ponen de relieve que para más de la mitad de los profesores encuestados no es fácil aplicar el currículum de música de esta etapa. El principal motivo de esta dificultad proviene de la falta de experiencia y seguridad del profesorado. Como hemos puesto de manifiesto al describir al profesorado que ha participado en esta parte del estudio, un porcentaje muy importante carece de las más elementales experiencias musicales. Destaca el escaso contacto que de una u otra manera manifiestan haber tenido con la música al margen de las instituciones universitarias (entorno social, familiar, colegio o comunidad) así como la escasa capacitación docente para el desarrollo de la música que han adquirido en su formación universitaria.

El análisis sobre la frecuencia de uso de los contenidos musicales propios del Área de Expresión Artística y Creatividad que proponía la LOCE para la expresión musical (la ley vigente en el momento de llevar a cabo la investigación), ha permitido conocer que los únicos contenidos musicales que han obtenido porcentajes aceptables de uso en las aulas son Cantar canciones; Hacer sonidos y ritmos con el cuerpo y Discriminar sonidos y ruidos de la vida cotidiana. Destaca el hecho de que Cantar canciones alcanza el máximo nivel de uso, cerca de la totalidad de los profesores lo utilizan siempre en sus prácticas. Por el contrario otros contenidos también fundamentales e incluso podríamos decir imprescindibles en los procesos de aprendizaje musical como son Danzar y bailar; Audiciones; Construir objetos sonoros e instrumentos con diversos materiales; Tocar instrumentos musicales y Presentar historias utilizando sonidos y música no han alcanzado en ningún caso niveles aceptables de uso. Los hallazgos en relación a esta cuestión han dejado constancia de que en general los profesores de nuestra comunidad utilizan con una frecuencia baja los contenidos musicales propios del currículum en sus prácticas, destacando entre todos la presencia a todas luces insuficiente del contenido Tocar instrumentos musicales.

En relación a la identificación de los instrumentos musicales que tocan los niños en las prácticas educativas, las principales aportaciones del estudio han permitido conocer que solo la mitad de los niños tocan instrumentos musicales en el aula, lo que es preciso valorar como un hallazgo negativo. En relación a los tipos de instrumentos, ya hemos señalado que los instrumentos de pequeña percusión de altura indeterminada siendo el triángulo, el pandero, la pandereta, las maracas, la caja china, las claves, los crótalos y las maracas, en este mismo orden, son los de mayor frecuencia de uso coincidiendo con los instrumentos que no tienen dificultades de ejecución y que son de respuesta sonora inmediata. En cuanto al grupo de instrumentos que podríamos considerar como de altura indeterminada y determinada, los resultados dejan constancia de que apenas un grupo muy reducido de niños los tocan. Y si finalmente consideramos a todo el conjunto de instrumentos escolares (Instrumental Orff-Schulwerk; Instrumentos de construcción propia y Flauta dulce) que son los que cada vez van

adquiriendo una mayor relevancia en los centros educativos al ser considerados como los más apropiados e idóneos para el desarrollo de una primera etapa en la educación musical, los resultados obtenidos han dejado constancia de que ningún grupo relevante de niños los tocan. Entendemos que estos porcentajes descritos son más que insuficientes en el trabajo educativo con los instrumentos escolares.

El déficit importante encontrado en nuestro estudio respecto a los instrumentos que los niños tocan en las aulas, evidencian a nuestro entender por un lado una posible escasez de instrumentos escolares en las propias aulas de educación infantil y por otro lado puede responder también a una dificultad por parte de los profesores para poder llevar a cabo una práctica educativa utilizando los instrumentos musicales escolares. No podemos afirmar cual de las dos razones incide más en esta realidad tan negativa pero debe entenderse que la formación instrumental del profesorado es directamente proporcional al deseo de utilizar con los niños los instrumentos como medio de expresión, percepción, comunicación, diversión y de interacción social.

Centrándonos en la presencia de la música en la realización de tareas que forman parte del plan diario de clase, el estudio ha puesto de relieve que los profesores la usan mayoritariamente. También se ha podido valorar las funciones atribuidas a este empleo de la música en la rutina diaria. En este sentido se le reconocen las siguientes funciones: identificar y cambiar de actividad, saludar y despedir a la jornada escolar, apoyar a determinados aprendizajes, relajar y descansar, iniciar las primeras actividades del día, llevar al niño al movimiento y obtener silencio. El estudio ha puesto de relieve que la utilización que los profesores de nuestra comunidad hacen de la música en la rutina diaria esta relacionada en general con el objetivo de estimular el aprendizaje y enriquecer las experiencias educativas propias de la etapa, destacando como se ha puesto de manifiesto las numerosas posibilidades educativas que los profesores atribuyen a este uso.

Otro punto importante que permitía una mayor y mejor comprensión de la aplicación del currículum de música en esta etapa es el análisis de la presencia de la música como contenido formativo y tarea programada. En este sentido, preguntamos a los profesores por las actividades musicales que realizan en el aula desde una doble perspectiva: Actividades Disciplinarias enfocadas al desarrollo de habilidades y destrezas que contribuyen a la comprensión y el conocimiento del lenguaje musical (desarrollo del pulso y del tono) y Actividades Descriptivas donde la música se utiliza como soporte para describir imágenes o ideas o como enlace con otras áreas del currículum. Esta aproximación nos permitió conocer que el uso de la música en cualquiera de estas dos direcciones presentadas para su valoración es muy escaso siendo casi inexistente en el caso de las actividades disciplinarias o propiamente musicales, lo que es coherente con la dificultad manifestada por los profesores para aplicar el currículum de música.

En lo que se refiere al tiempo dedicado a la enseñanza de la música en la programación semanal en la gran mayoría de las escuelas, el estudio también ha permitido conocer que es escaso e insuficiente. Tan solo un grupo reducido de los profesores que se sitúa alrededor del 25% utilizan la música entre 1 y 2 horas a la semana como tarea programada. Es muy difícil asegurar un aprendizaje suficiente con

solo 1 hora o menos a la semana. Los profesores no pueden trabajar con esta limitación de tiempo en especial cuando están todos juntos haciendo música y deben abandonar lo que hacen porque llegó el tiempo final. Con esta escasez de tiempo la gran consecuencia negativa es que los logros musicales de los alumnos serán muy bajos. La investigación también dejó constancia de la existencia de un grupo minoritario de profesores que se sitúa en torno al 20% que hacen de sus alumnos seres afortunados al poder disfrutar de la música entre 2 y 3 horas a la semana o lo que es lo mismo, de un mínimo recomendable. Parece pues que cualquier iniciativa educativa sólida sobre la aplicación del currículum de música con calidad en esta etapa pasaría por aumentar el tiempo dedicado a la música en la programación semanal.

Finalmente el análisis del nivel de participación de los niños de esta etapa en las salidas didáctico-musicales que se inscriben en el marco de programas educativos de ayuntamientos y diputaciones de nuestra comunidad ha puesto de manifiesto un nivel de participación muy escaso. Sea por una mínima oferta de acontecimientos artísticos o por una baja preferencia por ellos, el nivel de participación en este tipo de acontecimientos organizados por distintas instituciones es tremendamente bajo y por lo tanto insuficiente.

Centrándonos de forma específica en la evaluación y en la supervisión del progreso musical de los niños e información proporcionada y recibida para la transición a la siguiente etapa, los resultados han dejado constancia de que es muy deficiente. En este sentido, un grupo muy amplio de los profesores que han sido encuestados no realizan en su clase ningún tipo de evaluación musical ni de registro de los progresos musicales de los niños. Analizando la información concreta que los profesores obtenían de cada alumno sobre los progresos musicales para la transición a la siguiente etapa, un grupo mayoritario de los profesores manifestaron que no proporcionan esta información. También se ha puesto de manifiesto la poca información que se recibe sobre los progresos musicales de los niños obtenidos en el curso anterior ya que una amplia mayoría de los profesores encuestados no reciben ninguna información. El principal medio de registro del proceso musical es la observación, entendida en el sentido más tradicional, esto es, ir escribiendo las observaciones que se van realizando durante la práctica educativa. Las demás formas de registro propuestas en el estudio (tomar notas sobre trabajos realizados y hacer fotografías, usar esquemas basados en el currículum, utilizar plantillas de evaluación ya elaboradas, usar esquemas de elaboración propia) apenas tienen presencia en el desarrollo de la enseñanza de la música.

Otras de las conclusiones obtenidas se refiere al tipo de información que los profesores registran sobre los progresos musicales de los niños para la transición a la siguiente etapa. Esta información se refiere ocasionalmente a las actitudes musicales (que inciden especialmente en los niveles sensorial y de relación social de los niños, concretamente sensibilidad musical, gusto por la música y nivel de participación), los objetivos generales del Área de Educación Artística que suelen referirse a procesos comunes propios de las artes como son la imitación y la creación y a los procedimientos musicales más presentes y comunes en las aulas de educación infantil (identificando la discriminación auditiva, la entonación referida a las canciones realizadas y memorizadas y a la ejecución rítmica centrada en el elemento básico del ritmo) que

preferentemente presentan en los boletines e informes de evaluación propios de la etapa de cada centro educativo.

Hay que subrayar en este sentido que se necesita una mayor claridad acerca de lo que es progresión en música y como hacer registros de progresos y de logros en la educación de la música. La falta de claridad acerca de la progresión también se manifiesta en la conciencia de los registros en la transición. Las aportaciones del estudio apuntaron que la evaluación musical tiende a ser en esta etapa una serie de actividades sin relación más que un programa progresivo y coherente. Existe una necesidad en el desarrollo de registros sencillos en lo referente a la progresión musical en cada curso de la etapa para que las posteriores intervenciones educativas se apoyen sobre lo que ya se tiene constancia de lo que se ha aprendido.

Por último hay que destacar el escaso valor que los profesores conceden a este importante aunque inexplorado ámbito de la educación musical. Sugieren que algunos factores como pueden ser la exigencia de una evaluación globalizada en la etapa y la escasa utilidad que tiene evaluar los procedimientos y habilidades musicales en este tramo educativo (algunos de los profesores señalan que lo que importa es registrar únicamente la actitud de los niños ante la música), entre otros, podrían estar dificultando la propia evaluación musical y el proporcionar información sobre los progresos musicales en la transición a la siguiente etapa.

7.1.1 Implicaciones para futuras consideraciones

De las anteriores aportaciones del estudio se pueden desprender las siguientes implicaciones:

Áreas de necesidad	Acciones a desarrollar
Alta prioridad en el desarrollo global del currículum de música	<ul style="list-style-type: none">• Apoyar el desarrollo del currículum de música como una prioridad educativa poniendo en práctica iniciativas para ampliar las oportunidades, las expectativas académicas y el status de la música en la educación infantil.• Proporcionar informes para discutir sobre mejoras y novedades a aplicar en la educación musical.
Implicar al niño en todos los desarrollos musicales (cantar, tocar, danzar, escuchar, crear, improvisar...)	<ul style="list-style-type: none">• Investigar y analizar las causas del porqué los profesores eligen "cantar canciones" como el primer y único procedimiento de aprendizaje musical.
Mejorar la provisión de recursos musicales en las aulas	<ul style="list-style-type: none">• Proporcionar una mayor dotación de recursos musicales a las aulas de trabajo, intentando que consigan llegar a aumentar las expectativas de aprendizaje mediante su utilización.
Aumentar el tiempo dedicado a la enseñanza de la música (mínimo 2 a 3 horas a la semana)	<ul style="list-style-type: none">• Reservar en el horario un tiempo específico y regular para la enseñanza de la música como medida imprescindible para poder observar progresos claros en el aprendizaje musical.
Uso más innovador del tiempo	<ul style="list-style-type: none">• Desarrollar guías con diferentes modelos de asignación de tiempos que implique al profesorado para que sirva de apoyo en el desarrollo del currículum de música.
Mejorar la conexión entre los centros educativos y los recursos educativos locales	<ul style="list-style-type: none">• Establecer compromisos que permitan el acceso de los niños a conciertos didácticos y la visita de instrumentistas/grupos de instrumentistas a las aulas para que los niños vean en la música algo tangible, divertido, cultural y variado.
Aumentar la comprensión de lo que se entiende por evaluación musical	<ul style="list-style-type: none">• Explorar y desarrollar modelos de registro que sean fáciles de usar y que permitan proporcionar información adecuada y justa al curso y/o etapa siguiente para que la formación posterior se apoye y consolide sobre lo que se tiene certeza que se ha estudiado y desarrollado.

7.2 El uso que los profesores de nuestra comunidad autónoma hacen de la música para ayudar a niños con necesidades educativas especiales y el uso de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje de la música

El uso de la música en la atención a la diversidad lleva implícita una adecuada preparación para este uso por parte de los profesores. En nuestra comunidad autónoma la formación que reciben los futuros profesionales de la educación infantil con relación al uso de la música en niños con necesidades educativas especiales es aún bastante escasa. La revisión de los programas de la materia troncal "Desarrollo de la expresión musical e a su didáctica" que realizan todos los maestros de infantil en las tres universidades gallegas nos permite señalar que apenas se desarrolla este tipo de conocimiento. Por ello las principales aportaciones del estudio no se han centrado en el análisis del conocimiento que tienen los profesores sobre esta cuestión en nuestra comunidad autónoma, sino más bien en conocer como valoran los profesores la música como apoyo efectivo a los niños identificados en las aulas con diversas necesidades educativas especiales, los motivos por los que consideran que es interesante el empleo de la música en niños con necesidades especiales y la percepción del profesorado sobre el papel que juega la música en la integración de todos los niños en la práctica educativa. Para ello, en primer lugar nos interesó clarificar el número de niños con necesidades educativas especiales en sus aulas, entendiendo por estas: limitaciones físicas, dificultades de aprendizaje, dificultades de comportamiento, dificultades en el lenguaje, minoría étnica, nuevas incorporaciones y niños con un destacado talento. Los datos nos sugieren que, por el número de niños que tenían en sus aulas en el momento de llevar a cabo este estudio, los profesores encuestados podrían ser buenos informantes, especialmente sobre dificultades en el lenguaje, dificultades de comportamiento y dificultades de aprendizaje.

En relación a la valoración del uso de la música que éstos perciben para la atención a la diversidad, los resultados del estudio han puesto de manifiesto, a pesar del escaso nivel de respuesta, el alto valor que conceden a la música como apoyo efectivo a estos niños. Destacan que la música es de gran ayuda en niños con particulares dificultades en el lenguaje, dificultades de comportamiento y dificultades de aprendizaje.

Centrándonos de forma más específica en los motivos de la idoneidad de la música en el trabajo educativo de estos niños, los resultados obtenidos en el estudio dejaron constancia de que:

- Los profesores describen detalladamente el interés que tiene la presencia de la música en el trabajo de aula en relación a cada una de las necesidades educativas especiales que se manejaban en el estudio. Los profesores destacan las siguientes, presentadas en orden de mayor a menor grado de frecuencia:
 - Dificultades de aprendizaje: refuerza otros aprendizajes, mejora su atención, mejora la discriminación auditiva y la escucha.
 - Dificultades en el lenguaje: contribuye a la adquisición del lenguaje, estimula para aprender y de terapia para superar sus diferencias con los demás.

- Dificultades de comportamiento: regula su conducta y mejora su atención.
 - Limitaciones físicas: mejora su psicomotricidad, favorece su autoconciencia corporal, ayuda a desinhibirse y facilita su integración.
 - Minoría étnica: aumenta la relajación y la comunicación con su grupo de clase.
 - Nuevas incorporaciones: facilita su integración.
 - Con un destacado talento: mejora su rendimiento.
- Los profesores se refieren al interés que tiene la presencia de la música en todos los casos de necesidades educativas especiales, es decir entendidas como un solo grupo. Fueron cinco los motivos propuestos con más frecuencia por los profesores que ordenados de mayor a menor frecuencia son: produce alegría, tranquiliza y relaja, facilita los aprendizajes, mejora las relaciones personales e integra y motiva.

Hay que señalar de estos hallazgos que los motivos sobre la idoneidad de la música que han destacado con más frecuencia son los que se refieren a la bondad de la música para proporcionar alegría y felicidad así como tranquilidad y relajación. Entendemos que la música se sitúa en un nivel alto de interés y que su presencia está plenamente justificada en cualquiera de las necesidades educativas especiales.

En cuanto a la percepción del profesorado sobre el papel que juega la música en la integración de todos los niños en la práctica educativa, los resultados apuntaron que en general los profesores concedían un gran valor a la música en la inclusión. En este sentido, "la Música mejora la comunicación con todo el grupo" y "La Música ayuda a resolver problemas de relación", son afirmaciones que alcanzan un mayor grado de identificación (que suponían más del 90% de los casos). Después de estas afirmaciones se situó "Sería necesaria una formación específica del profesorado". Tan solo un grupo muy reducido (que no supera el 6%) se identificó con la afirmación "Más que ayudar, frecuentemente crea problemas".

En relación a las ideas u opiniones que los profesores propondrían acerca del uso de la música cuando en sus prácticas educativas debían atender a niños con necesidades especiales, los resultados obtenidos apuntaron a una gran variedad de reflexiones diferentes que incidían en este tema, identificando dos tipos de necesidades como las más importantes en el tema de la música en la inclusión:

- La necesidad de la presencia de la "Música" como un medio excepcional de interacción social y de comunicación interpersonal en las aulas. Entienden que la música resulta un apoyo efectivo y fundamental para la integración del niño con necesidades especiales, opinan que a veces es la única forma de que participen y se integren en el grupo. Como recurso educativo-terapéutico les permite desarrollar estrategias activas individualizantes y socializadoras al mismo tiempo. Asumen que actividades como la música, el baile y la dramatización favorecen estados emocionales propicios para el bienestar del grupo, para la tranquilidad y la relajación, favoreciendo por ello otros aprendizajes. Aseguran que posibilita y favorece la atención a la diversidad, desde las experiencias compartidas, pues ayuda en gran manera a escuchar y aumenta entre otras sus capacidades de atención.

Finalmente señalan a la música como una herramienta de gran valor educativo para todos los niños por igual que debe abrazar a todas las etapas educativas.

- La necesidad de una formación específica del profesorado en la educación musical de niños con necesidades especiales. Comprobamos como los profesores establecen aquí con mayor precisión cómo debe ser la formación musical para poder atender a éstos niños de una manera adecuada. Así señalan la necesidad de una formación más acorde con las necesidades e intereses de todos los niños, más completa, que sea continua y que esté orientada a la didáctica de la música. Entienden interesante un apoyo del profesor especialista en educación musical en esta etapa e incluso plantean la necesidad de que sea éste especialista quién se encargue de la docencia de la música a éstos niños. Señalar finalmente que manifiestan un sentir de desánimo respecto a lo difícil que supone tener una formación en las diferentes áreas de conocimiento para poder atender a los niños con necesidades especiales. Comentan asimismo la dificultad que ya de por sí supone tener una formación musical suficiente para la educación infantil cuanto más para atender a la diversidad en esta etapa.

En relación con el estudio que hemos realizado sobre este tema se demuestra muy claramente, que en Galicia la gran mayoría de los maestros en ejercicio entienden la necesidad de la presencia de la música en el aula de infantil como un medio excepcional para proporcionar efectivas oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos, pero a su vez, manifiestan con igual rotundidad que no tienen ni idea de cómo llevar a cabo la educación musical de estos niños, señalan asimismo que les falta una formación específica adecuada.

El estudio también nos ha permitido analizar la percepción del profesorado sobre el uso de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje de la música. En este sentido, las principales conclusiones que se extraen de los resultados obtenidos apuntan que la mayoría de los profesores (en un porcentaje cercano al 65%) consideran a las TIC como una estrategia válida para la enseñanza y aprendizaje de la música en esta etapa educativa.

El análisis de los medios audiovisuales e informáticos que los profesores perciben como más importantes para el aprendizaje musical ha permitido conocer que prácticamente la totalidad de los profesores consideran que es el Reproductor/grabador de audio el más relevante. Otros medios que alcanzaron niveles aceptables de importancia fueron los Ordenadores para el uso de programas educativos y juegos sobre música y los Reproductores/grabadores de vídeo.

En lo que se refiere a los motivos que dificultan la utilización de las TIC en el aprendizaje y enseñanza de la música, hemos puesto a consideración de los profesores dos factores fundamentales que pueden determinar fuertemente su empleo. Las carencias de formación de los profesores, en lo que se refiere a la falta de formación en su manejo y desconocimiento en su utilización didáctica y la disponibilidad en los centros y programación en la enseñanza, en lo que se refiere a recursos limitados y falta de tiempo. En este sentido, los profesores señalaron más frecuentemente: la falta de formación en las TIC, el desconocimiento en su utilización didáctica, los recursos limitados en los centros y la falta de tiempo para utilizar las TIC. La investigación en

este sentido dejó constancia que las carencias de formación suponían la mayor dificultad encontrada por los profesores (85%). Esta consideración nos parece una aportación relevante ya que nos permite evidenciar una importante carencia en la formación inicial de los profesores, que puede estar dificultando, limitando e incluso anulando la utilización de las TIC para la enseñanza de la música en la práctica educativa.

Finalmente, un último aspecto que ha puesto de manifiesto el estudio es el muy alto grado de acuerdo manifestado con respecto a las consideraciones planteadas sobre el uso de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje de la música en esta etapa educativa. En este sentido, los profesores señalaron más frecuentemente las siguientes:

- Las TIC no pueden ser el único vehículo para el aprendizaje de la música.
- Las TIC no pueden reemplazar ni a los profesores ni a los instrumentos de música tradicionales.
- Las TIC incrementan las oportunidades de acceso a la música para todos los niños independientemente de sus capacidades individuales.
- Las TIC proporcionan un gran acceso al currículum de música.

7.2.1 Implicaciones para futuras consideraciones

De todos estos aspectos destacados en el estudio se pueden extraer las siguientes implicaciones:

Áreas de necesidad	Acciones a desarrollar
Mejora continua del conocimiento profesional del maestro en la educación musical de niños con necesidades educativas especiales	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar con organismos nacionales y asociaciones que atiendan todas las necesidades educativas especiales para contribuir a un conocimiento sólido sobre como llevar a cabo los requerimientos que la nueva LOE propone y se favorezca el desarrollo de una visión coherente y amplia sobre como se puede integrar la música en el aula.
Incrementar la comprensión de la música en la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar en qué forma la música puede ayudar a los niños con dificultades físicas, psíquicas, de aprendizaje, de comportamiento, .. Sabemos que la música puede ser útil a la hora de animarlos, de implicarlos, a la hora de que vayan mejorando su autoestima y su seguridad, pero en el tema de la atención a la diversidad del alumno es fundamental ir más allá. • Exigir la elaboración de guías que contemplen una clara diferenciación de los objetivos a buscar y de las actividades a realizar.
Explorar el aprendizaje musical a través de las TIC en la educación infantil	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar como y cuando se pueden utilizar las TIC para el aprendizaje musical en estas edades. Como se puede fomentar el conocimiento de las TIC para desarrollar destrezas prácticas y comprensión musical.
Ampliar la comprensión de los maestros sobre las TIC aplicadas a la educación musical	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar con agencias / universidades nacionales e internacionales para poner en práctica proyectos en los centros educativos que desarrollen modelos para un uso efectivo de las TIC en música.

7.3 La formación en educación musical de los profesores de nuestra comunidad autónoma

El cuanto a la formación que los profesores han recibido en los Centros Universitarios de Formación del Profesorado (formados en un porcentaje alto, más del 68% en las Universidades de Galicia), en la música y su educación, los resultados obtenidos en el estudio señalan que es francamente muy bajo, insuficiente y muy elemental. Destaca también el hecho de que los profesores manifiestan una gran necesidad de formación especializada para poder integrar la música en sus prácticas educativas. Además también se ha puesto de manifiesto que en general un recién titulado en educación infantil no se encuentra preparado para aplicar el currículum de música en la educación infantil de manera segura y con garantías de calidad, señalando directamente a estas instituciones de formación como las principales responsables de esta situación.

Esta situación tan extremadamente precaria que acabamos de comentar se ha hecho evidente desde diversas formas en los resultados del estudio tanto al analizar el conocimiento que tienen los profesores sobre la música y sobre su didáctica como en las consideraciones finales manifestadas por los profesores que han participado en el estudio. En este sentido, el nivel de preparación recibido sobre la naturaleza de la música es considerado por los profesores como regular o deficiente e incluso en algunos de ellos inexistente. Aunque todos los niveles de formación eran bajos, los profesores se consideran más formados en el conocimiento sobre el sonido musical: altura, intensidad, timbre y duración, el mundo sonoro que nos rodea y el ritmo: tempo, acento, división. Las mayores carencias de formación se localizaban en el conocimiento sobre la armonía, las principales formas musicales, la melodía y la estructura de la música. El hecho de que los profesores se tiendan a considerar mejor formados en los dos elementos de la música más relevantes para la educación infantil como son el sonido y el ritmo no es coincidencia, ya que estos se encuentran muy presentes en los programas de formación de los planes de estudio de maestro.

En relación a la preparación recibida para la capacitación docente del maestro en diferentes procedimientos y habilidades musicales que contribuyen a la comprensión y el conocimiento de la música, los resultados obtenidos en el estudio dejaron constancia de que tiende a ser considerada negativa por los profesores. Los procedimientos y habilidades respecto a los cuales los profesores se consideran peor formados en orden de mayor a menor frecuencia son: las tecnologías de la información y de la comunicación, la danza en el conocimiento de configuraciones espaciales para niños, la audición en lo que se refiere a la percepción del sonido y de obras musicales, la expresión vocal sobre juegos vocales y melodías, la construcción de objetos sonoros e instrumentos musicales, tocar instrumentos musicales sencillos como la flauta dulce, el xilófono u otros de pequeña percusión sin tono y por último el movimiento corporal como medio de expresión y percepción musical. Un porcentaje escaso que se aproxima al 40% de los casos señalaron que solamente habían recibido formación para el uso del cuerpo como un instrumento con el que se puede hacer música y en el canto en grupo a través de canciones y cuentos musicales, por lo que la preparación en los procedimientos básicos que contribuyen a la comprensión y el conocimiento del

lenguaje musical en la educación infantil no está tan presente en la capacitación docente del profesorado como era de esperar. Lo que habrá que replantearse cuando se elaboren los futuros planes de formación en los "Estudios de Grado de Maestro de Educación Infantil"

En cuanto a la valoración que los profesores le conceden a su propia preparación en diversos ámbitos decisivos de la formación en educación musical en los estudios de maestro en educación infantil, los resultados obtenidos apuntaron que los profesores en general percibían todos los ámbitos propuestos como deficientes o regulares. No obstante, se observa que las valoraciones realizadas al respecto presentan variaciones. Así, consideran que la formación es aceptable en el tiempo dedicado a la teoría de la música, el equipamiento y recursos en la clase, espacio y dotación de instrumentos musicales y en la estructuración de la enseñanza y en la planificación de los programas. Las mayores carencias se localizaban en la formación en las TIC aplicadas a la educación musical, adecuación de los programas al currículum de infantil, el trabajo con materiales y guías de calidad sobre la enseñanza de la música en esta etapa y el tiempo dedicado a la práctica musical. Lo que pone de relieve que los profesores señalan con gran claridad su insatisfacción de formación en cada uno de los tres aspectos básicos para la integración de la música en los procesos educativos: una formación especializada, una formación con materiales didácticos de calidad y ajustados a la etapa y una formación práctica y aplicada, por lo que se hace necesaria una formación del maestro en educación infantil que contemple equilibradamente estos aspectos. En cuanto a la valoración realizada sobre la formación del profesorado universitario ésta es ligeramente superior a la valoración sobre la metodología que ellos mismos emplean, a pesar de ello en los dos aspectos las valoraciones negativas superan a las positivas.

La investigación sobre la formación en educación musical de los profesores de nuestra comunidad no solo ha pretendido conocer el tipo de formación musical que han adquirido durante su formación inicial en la Universidad sino que además ha integrado en ella la valoración por parte de los profesores sobre los contenidos procedimentales para la educación musical que creen más necesarios en la formación universitaria del maestro. Conocimientos a nuestro entender, relevantes en la elaboración de los planes de formación inicial de los Estudios de Grado.

En este sentido, los diferentes procedimientos y habilidades presentados para la consideración del profesorado en relación a la Percepción, a la Expresión, a la Creatividad y a la Representación gráfica de la música, los perciben todos como relevantes e importantes para la formación del maestro en educación infantil, encontrando, como es natural, algunos más necesarios que otros. De este modo, las propuestas formativas que los profesores percibían como más relevantes para la formación del maestro en educación infantil se señalaron con claridad: cantar canciones infantiles del repertorio escolar, del folclore de Galicia y en otras lenguas, hacer música con el cuerpo, bailes y danzas infantiles de coreografías sencillas – del ámbito de la expresión – y discriminar el entorno sonoro – del ámbito de la percepción - . Señalar que los profesores le conceden también gran importancia a estar formados en los ámbitos de la creatividad, percepción y representación gráfica de la música presentadas y que en ningún ámbito mostraron una tendencia mayoritaria a considerar esta formación como no importante. Hay que subrayar que los contenidos procedimentales

valorados por un mayor número de profesores son también los más utilizados en las aulas de educación infantil.

Más allá de la capacitación musical que debe promover los planes de formación, el trabajo en esta área de estudio ha incluido la investigación sobre las necesidades de ayuda y de formación que los profesores encuentran para utilizar la música con independencia y con seguridad en el aula. En este sentido, vamos hacer referencia a la valoración de la figura del especialista en educación musical como guía y ayuda al área de educación infantil que hacen los profesores. Las aportaciones del estudio han dejado constancia de que la mitad de los profesores encuestados no reciben el apoyo del profesor especialista en educación musical en sus prácticas. Por lo tanto, se puede decir que un gran número de aulas de educación infantil a las que pertenecen los profesores no cuentan con esta ayuda básica que facilita la implementación del currículum de música.

También hemos podido analizar la frecuencia y determinación de la ayuda que reciben del especialista en educación musical. En este sentido, puede decirse que aproximadamente la mitad de los profesores que participaron en esta aportación manifestaron que la ayuda que reciben del profesorado especialista en educación musical se centra en la formación específica musical del grupo, mientras que la ayuda centrada en tareas de guía o asesoramiento sobre temas diversos de educación musical como materiales o recursos para la enseñanza de la música, acontecimientos didáctico-musicales próximos al centro educativo, cursos de formación para el profesorado y prácticas musicales adecuadas para poder desarrollar la actividad musical es minoritario. En cuanto a la frecuencia de la ayuda específica atribuida a este especialista, los datos obtenidos señalan que tanto cuando asume la función de responsable de la educación musical del grupo, como cuando asume la función de coordinador musical del área de infantil la frecuencia es relativamente baja.

En cuanto al interés en la formación de determinados ámbitos de la educación musical que muestran los profesores, las aportaciones del estudio mostraron como la mayoría de los profesores tenían un interés alto por participar en todos y cada uno de los ámbitos presentados. No obstante, el análisis de los datos también ha puesto de manifiesto que las valoraciones realizadas respecto a los seis ámbitos de formación musical presentados eran ligeramente diferentes. Se muestran a continuación los datos obtenidos ordenados de mayor a menor grado de interés.

- Metodología musical para la etapa de educación infantil.
- Las TIC para la enseñanza y el aprendizaje de la música.
- Integración del currículum de música en su escuela.
- Formación musical para niños con necesidades especiales.
- Adquisición de destrezas y habilidades musicales.
- La evaluación en música.

Finalmente, hay que destacar un hecho que nos ha resultado llamativo y es que las consideraciones finales propuestas por los profesores con mayor intensidad definen

con claridad las carencias y las necesidades de formación que creen más eficaces en la formación del maestro en educación infantil y las necesidades de ayuda y de formación que encuentran para la integración de la música en sus prácticas educativas. En este sentido, las principales aportaciones en relación a esta cuestión son:

1. La formación didáctico-musical en los estudios universitarios de maestro especialidad en educación infantil es muy escasa, bastante pobre y deficiente, con programas y contenidos inadecuados en la formación. Los profesores insisten en denunciar claramente que la formación recibida se basaba únicamente en la teoría de la música, ya sea de su historia o de su lenguaje sin apenas prácticas y con contenidos y programas inadecuados para el área de expresión artística y creatividad. La formación en el área de Didáctica de la Expresión Musical debe ser:
 - Una formación práctica y aplicada. Los profesores manifiestan una verdadera necesidad de que la formación musical que se reciba en los centros de formación sea eminentemente práctica y aplicada, esto es, adquirir el aprendizaje del lenguaje musical a través de la vía procedimental donde el principio de actividad esté en todo el proceso y orientado para trabajar la expresión musical en centros de educación infantil, en jardines de infancia, escuelas o campamentos.
 - Una formación especializada. Adecuada por lo tanto al área de didáctica de la expresión musical y que permita la capacitación docente para poder intervenir en la educación infantil.
 - Con un aumento del número de horas de formación. Los profesores entienden que más horas significa mejor formación, no solo para conocer y entender la música y saber aplicarla en el aula de infantil, sino también para a través de ella hacer comprender al niño el mundo que le rodea lo que le conectaría con otras áreas del currículum.
 - Con una mayor importancia a la formación musical. En esta última propuesta los profesores manifiestan la necesidad de que la formación musical sea una parte esencial de la formación integral del maestro especialista en la educación infantil.
2. Las necesidades de ayuda y de formación para una mejor integración de la música y su educación en las prácticas educativas son:
 - Necesidad del especialista de educación musical como responsable, coordinador o asesor de la educación musical del grupo de niños de infantil. Es sin lugar a dudas la consideración que los profesores hacen referencia más frecuentemente. No solo demandan su presencia como figura imprescindible en el desarrollo de la actividad musical sino que además proponen otras posibles intervenciones como son el compartir con el tutor de infantil la formación musical del grupo o el asesorar al tutor en la enseñanza de la música. Insisten en que esta figura es básica y esencial para que los niños tengan una adecuada formación musical ya que muchos de los tutores carecen de una preparación didáctico-musical elemental.

- Más tiempo dedicado al desarrollo de la expresión musical. Esta es también una medida decisiva para la implementación del currículum de música en el aula. Proponen incluso que llegue a equipararse con el tiempo que en algunos centros emplean para la enseñanza del inglés en esta etapa.
- Valorar de manera adecuada la formación musical en la educación de los niños. Piden situar la educación musical en el lugar de importancia que le corresponde al atribuirle un gran valor educativo: se ponen en marcha procesos personales de sensación, expresión y percepción a través de experiencias musicales, se fomenta la interdisciplinariedad de otras áreas y permite descubrir al niño el mundo que le rodea desde la emoción y la felicidad.
- Oferta de cursos, talleres y proyectos educativos especializados sobre el currículum de música en la educación infantil. Insisten en que cualquiera de estas modalidades formativas deben centrarse en el aprendizaje del uso de la expresión musical en el aula de la educación infantil.
- Necesidad de material didáctico de apoyo. Los profesores atribuyen gran importancia a poder disponer de materiales didácticos de calidad y ajustados a la edad de infantil para garantizar un uso adecuado de la expresión musical, observándose una necesidad urgente de ayuda, de asesoramiento y de apoyo a la hora de aplicar el currículum de música.

7.3.1 Implicaciones para futuras consideraciones

De las anteriores aportaciones del estudio se pueden desprender las siguientes implicaciones:

Áreas de necesidad	Acciones a desarrollar
Mejorar la coordinación e implicación del profesorado universitario de Galicia para una adecuada formación musical de los maestros en la educación infantil	<ul style="list-style-type: none"> • Poner en práctica proyectos de mejora de la calidad universitaria que repercutan más eficaz y ampliamente en la capacitación de los profesores de nuestra comunidad.
Proporcionar en la formación inicial un mayor equilibrio en el conocimiento y la comprensión del lenguaje musical y el uso educativo de la música	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar estudios que permitan proporcionar información sobre cual debe de ser el nivel de conocimiento que se debe alcanzar en estos dos ámbitos durante la formación inicial del maestro para poder intervenir en la educación infantil a través de la música.
Promover la idea de la necesidad de una formación musical práctica, aplicada y especializada acorde con las competencias docentes de los especialistas de la etapa de educación infantil	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar desde el ámbito universitario en torno a la formación en música que se proporciona a los maestros de la educación infantil en los Centros Universitarios y el porqué resulta tan escasa e ineficaz de cara a su integración curricular.
Favorecer una formación continua del maestro en el uso de la música y su educación	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar planes de formación permanentes que permitan cumplir con los requerimientos oficiales del currículum de música para la etapa de educación infantil.
Incrementar el apoyo del profesor especialista en educación musical	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la conexión entre los especialistas de educación infantil y de educación musical para ampliar la implementación del currículum de música en las aulas.

7.4 La presencia de la música y su educación en centros de educación infantil, de reconocido prestigio en la enseñanza de la música, de la Comunidad Autónoma de Galicia e Inglaterra

La investigación realizada en esta última área de estudio nos ha permitido valorar como es la presencia de la música y su educación e identificar el enfoque y la cobertura de las prácticas musicales identificadas en las aulas de educación infantil.

En este sentido, la investigación nos ha permitido conocer el estado de la presencia de la música y de su educación en seis centros de educación infantil situados en la comunidad autónoma de Galicia, concretamente en la ciudad de Lugo e Inglaterra en la ciudad de Salisbury en el condado de Wiltshire. En este sentido, las principales conclusiones y averiguaciones que se extraen de los resultados obtenidos apuntan que el profesorado de la educación infantil concede una extraordinaria importancia a la música en esta etapa. Los profesores de educación infantil del CEIP Anexa entienden que la música debe de ser considerada importante no solo en los centros escolares sino también en otras instituciones y principalmente en la familia. Reconocen el valor educativo y terapéutico de la música en estas edades. Por otra parte, tienen muy clara la idea de música que quieren y que deben transmitir a los niños. La idea de música que se defiende en el marco teórico del primer capítulo del estudio: la música como un medio excelente para potenciar importantes aspectos humanos. La enseñanza de la música es para el Centro Educativo Galén uno de los pilares básicos en la etapa de educación infantil. Entienden que la música debe formar parte de toda la vida escolar de los niños y todo el profesorado del centro se halla involucrado en esta idea, concediéndole un extraordinario valor. Para el colegio Fingoi, la música es considerada muy importante, jugando un papel muy especial en el periodo de adaptación del niño al centro, en los ritos y rutinas de la vida escolar y en el desarrollo emocional y social del niño. La música es considerada un área más de trabajo dentro de la expresión y tan importante como la expresión plástica, la expresión corporal o la dramatización. Los profesores hicieron hincapié en las que consideraron áreas de especial importancia y atención en esta etapa, que son todas las áreas de expresión junto con la enseñanza del inglés.

En el caso de los colegios analizados en Inglaterra, los resultados han puesto de manifiesto que los profesores de las etapas de Foundation Stage (Reception Year 4-5 años) y Key Stage 1 (5-7 años) del colegio Greentrees Primary School conceden una gran atención a la música proporcionando a los niños amplias oportunidades de contacto con ella. En el colegio Saint Andrew's Primary School los resultados igualmente han dejado constancia del alto valor que le otorgan en la intensa actividad musical que se realiza tanto dentro como fuera del centro. Y en el colegio La Retraite Swan los hallazgos no solo han dejado constancia de la extraordinaria importancia que tiene la música para el centro sino también de la alta calidad de las prácticas musicales observadas en las aulas.

Por lo tanto, se puede decir que en lo que se refiere a la percepción de los profesores y de los propios centros gallegos e ingleses en relación a la importancia que le conceden a la música en este tramo educativo no hemos encontrado diferencias significativas en cuanto a esta idea pero si en la manera de hacerla efectiva. La

diferencia la ha marcado fundamentalmente el CEIP Anexa, con aulas inadecuadas, excesivo número de niños por aula, deficientes recursos y medios musicales y escasas oportunidades de contacto con la música.

Uno de los hallazgos destacados de nuestro estudio en relación a la dificultad o facilidad de los profesores en la aplicación del currículum de música en la práctica educativa es que los profesores de los centros educativos de Lugo manifiestan dificultad para la realización de esta tarea mientras que los profesores de los centros educativos de Salisbury no encuentran ninguna dificultad. El análisis ha permitido desvelar los principales motivos de ambas situaciones:

- En el CEIP Anexa los aspectos que las profesoras entienden que están inhibiendo o limitando la aplicación del currículum de música en sus aulas son la ausencia de un especialista en educación musical para la etapa de infantil que trabaje los contenidos propios del currículum de música, la falta de un aula específica para la enseñanza de la música, lo que obliga a la realización de las actividades y prácticas musicales en las propias aulas destinadas a la educación infantil siendo estas muy poco adecuadas para ello, el excesivo número de niños por aula, los deficientes recursos y medios musicales en las aulas, la asignación de un tiempo excesivo al cumplimiento del programa de lecto-escritura derivando en una desatención del desarrollo creativo y la falta de preparación adecuada de las profesoras sobre la música y su enseñanza.
- En Galén la aplicación del currículum de música en sus aulas la consideran fácil, siempre y cuando exista la figura del especialista en educación musical que guíe al tutor, en caso contrario lo perciben difícil al considerar muy escasa la formación en música que proporcionan los estudios universitarios a los titulados en educación infantil.
- En Fingoi, la existencia de un especialista en educación musical resulta igualmente clave para la facilidad en la implementación del currículum de música.
- En los centros ingleses las averiguaciones del estudio en relación a la planificación del currículum de música señalan que se lleva a cabo de manera sencilla, sin problemas y cumpliendo estrictamente con los requerimientos que establece el National Curriculum y el Organismo Estatal para la Educación QCA. Los resultados dejaron constancia de las razones fundamentales para este hecho:
 - Los elementales niveles de exigencia musical para estas etapas, lo que a nuestro juicio posibilita al generalista la práctica profesional sin dificultades.
 - El uso de "esquemas de trabajo" para el desarrollo del currículum de música en las prácticas educativas. Estos esquemas, como indicamos en la fundamentación del estudio, se basan y cumplen con los requerimientos que establece el National Curriculum y el QCA.
 - La gran calidad de estos materiales, empleados como guía y ayuda en la práctica profesional, con un gran prestigio en la comunidad educativa.
 - El aprendizaje del profesorado a través de la práctica educativa diaria, así como la propia experiencia docente.

- La formación continua en música y su educación a través de otras experiencias profesionales proporcionadas por los centros.
- La enseñanza que se imparte en general en las universidades inglesas que es bastante buena. Un generalista recibe una formación musical muy básica pero muy bien orientada y muy especializada a la vez para las etapas de 4 a 7 años. Naturalmente no tiene el mismo peso que una especialidad en música, realizada después de la licenciatura, pero se considera suficiente. La formación musical en la licenciatura de educación recoge todos los conceptos teóricos y prácticos necesarios para la integración de la expresión musical en las prácticas educativas.
- La formación en las universidades inglesas es completa, ya que da a conocer el currículum nacional de música de manera profunda, proporciona unos conocimientos amplios y sólidos sobre los elementos musicales que se introducen, aunque a niveles muy básicos, en las etapas de 4 a 7 años: el tono, la dinámica, la duración, el timbre, la textura, el tempo y la estructura proporciona una formación práctica y especializada.

Centrándonos ya en la aplicación del currículum de música las principales aportaciones del estudio también han dejado constancia de que existen diferencias entre los centros según el contexto en los que están ubicados (Lugo y Salisbury). En este sentido las diferencias encontradas se concretan en cada centro de la siguiente manera:

En la Anexa, el profesorado de esta etapa integra la música en la cotidianidad del aula con un sentido globalizador. No hace un diseño previo de los contenidos y prácticas musicales que se deben desarrollar. Consideran que al igual que les ocurre a muchos profesores de esta etapa no se sienten preparadas para programar la música adecuadamente en este nivel.

En Galén y en Fingoi es el especialista en educación musical quién realiza esta tarea. De tal manera que la implementación de la música tiene en este centro una doble orientación:

- Por una parte, la tutora del curso proporciona propuestas que fomentan la interdisciplinariedad de otras áreas globalizándolas en la expresión musical: para las rutinas del día, para la realización de determinadas actividades, para tratar otras áreas, para entender y valorar la realidad cultural del entorno, para conocer el cuerpo y el entorno natural y como elemento motivador en el conocimiento de la lengua inglesa.
- Por otra parte, la especialista de educación musical, trata de desarrollar habilidades y destrezas que contribuyen a la comprensión y conocimiento del lenguaje musical durante una hora a la semana en el caso de Galén y dos horas en el centro Fingoi: discriminación auditiva de las cualidades del sonido, sentido rítmico (el ritmo asociado a la acción, al movimiento o al uso de instrumentos musicales o fabricados por los propios niños) y sentido melódico (a través de música y canciones de todo tipo).

En Greentrees hacen alusión a cinco razones fundamentales por las que el profesorado generalista de estas etapas (4-7 años) cumple de forma aceptable con este requerimiento:

- Los elementales niveles de exigencia musical para estas etapas.
- El uso de "esquemas de trabajo" para el desarrollo del currículum de música en las prácticas educativas.
- La gran calidad de estos materiales, empleados como guía y ayuda en la práctica profesional.
- El aprendizaje del profesorado a través de la práctica educativa diaria.
- La formación continua en música y su educación a través de otras experiencias profesionales proporcionadas por el centro.

En Saint Andrew's las averiguaciones del estudio señalan que se lleva a cabo de manera sencilla y sin problemas por el profesorado generalista – especialista en educación primaria (Primary Education 3-7 años, no especialistas en educación musical.) Por otra parte, la implementación del currículum de música se desarrolla en las aulas habituales de los niños a través de los "esquemas de trabajo". En este sentido, las opiniones manifestadas por los profesores señalan que este material es de gran importancia y permite asegurar el programa de música que establece el currículum nacional de Inglaterra. Por otra parte y en lo que se refiere a acciones fuera de las aulas habituales de trabajo, el centro participa en "proyectos musicales". Aportaciones que nos han permitido afirmar que este centro trata de involucrar a los niños en una oferta de propuestas dentro y fuera del centro como son tocar instrumentos musicales, participar en el coro del centro, asistencia a conciertos, etc., con el objetivo primordial de proporcionar felicidad a los niños a través de la música.

En La Retraite Swan, los resultados obtenidos han permitido señalar la existencia de diferencias significativas en la planificación de la música entre este centro privado y los centros públicos ingleses. Es el profesor de este centro el que marca las diferencias en lo relativo a la formación para el uso didáctico-educativo de la música que le permite implementar el programa de estudios del currículum Nacional de Música para la etapa con total seguridad y calidad. Es el que diseña, organiza y desarrolla el currículum de música para toda la etapa, produce los materiales que utiliza con sus alumnos, planifica el currículum de música para la etapa en tres tramos, todas las actividades de enseñanza se asientan en tres pilares básicos para la musicalización del niño que son la interpretación, composición y audición. Considera Cantar como una actividad muy importante para la formación del oído y la realiza en todas sus prácticas.

La investigación, por otra parte nos ha permitido conocer como se lleva a cabo la evaluación musical en esta etapa y el papel que le conceden en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, en el CEIP Anexa no se realiza ningún tipo de evaluación ni de registros de progresos ya que no la consideran importante teniendo en cuenta la presencia que en sus aulas tiene la música como contenido formativo y de tarea no programada. En el centro Galén, en cuanto a la evaluación musical y registro de

los progresos musicales en la etapa, se ha puesto de relieve que lo realiza el especialista en educación musical, mientras que de las observaciones directas para registrar la motivación, el interés y el gusto por la música se encargan los tutores. En Fingoi, las opiniones analizadas nos permite confirmar que realizan una evaluación musical globalizada y que registran los progresos musicales de los niños de forma conjunta con el especialista de educación musical. En este sentido, consideran importante la evaluación musical ya que proporciona una información relevante sobre la evolución del aprendizaje del alumno.

En los centros educativos ingleses analizados, en lo referente a la evaluación musical y de registro de los progresos, se confirma que tanto los profesores de las etapas como los padres le conceden un mínimo valor educativo en estas edades. Lo que se puede deducir que un mayor interés de los padres por otras materias curriculares y la concesión de un escaso valor formativo por parte de los profesores pueden estar dificultando la práctica de la evaluación musical. En este sentido el estudio señala que un desarrollo adecuado de los esquemas de trabajo de música así como la participación de todos los niños ocupa un lugar mucho más relevante que la evaluación del aprendizaje musical. Únicamente el profesor del centro privado La Retraite la realiza si bien indica que seguir las directrices de evaluación que establece el currículam nacional de música para la etapa de Key Stage 1 es una labor muy complicada.

Todas estas averiguaciones llevadas a cabo en ambos contextos demuestran que la evaluación musical es utilizada de manera poco conveniente en esta etapa. Hay una necesidad de mayor claridad acerca de lo que se denomina progresión musical y como conseguir el progreso y el registro de los logros.

En lo que se refiere a la percepción de los profesores de los centros seleccionados sobre la ayuda que puede o debe suponer la música a niños con necesidades educativas especiales en esta etapa, no se han encontrado diferencias significativas. Según las valoraciones realizadas por todos los profesores entrevistados, la música y las artes en general son una forma única de ayuda que no se tiene con otras asignaturas. La música puede ayudar especialmente a los niños con dificultades de aprendizaje, es muy útil a la hora de animarlos, de implicarlos, de que vayan cogiendo autoestima y seguridad. Los resultados obtenidos han mostrado también que en este tema el desarrollo profesional continuo y una guía son fundamentales.

En relación a la valoración que hacen los profesores de los centros privados y públicos estudiados de Galicia e Inglaterra en relación al uso de las TIC para la enseñanza y aprendizaje de la música, no hemos encontrado diferencias significativas. A pesar del excelente equipamiento de estos centros (con la excepción del CEIP Anexa) en medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías que están en relación con las demandas de la sociedad actual, los profesores no tienen muy clara la utilidad de las TIC para la enseñanza de la música en esta etapa. Entienden que la música es una actividad social, de grupo y que con las TIC se pierde la riqueza y espontaneidad del trabajo en equipo. Los resultados obtenidos han puesto de manifiesto también que los medios que usan los profesores en las prácticas musicales son los medios audiovisuales

- equipos de sonido, el vídeo, la televisión, el proyector de diapositivas y el retroproyector - siendo prácticamente nulo tanto el uso de los medios informáticos como las nuevas tecnologías para este fin. En este sentido, los profesores insisten que este hecho se debe a que los medios informáticos y de nuevas tecnologías no responden en esta etapa a las necesidades musicales reales de los profesores y alumnos. También se ha puesto de relieve que el valor que los profesores le otorgan a las TIC en la etapa de 7 a 11 años es alto como estrategia de apoyo en los procesos de enseñanza-aprendizaje de todas las materias, incluida la música.

Los resultados obtenidos en el estudio nos han permitido también identificar el nivel de preparación en la música y su educación que tienen los profesores de estos centros considerados referentes en el desarrollo de la educación musical en estos dos espacios geográficos seleccionados. En este sentido, según las valoraciones realizadas por los profesores, se identificaron diferencias significativas entre los profesores formados en las universidades gallegas e inglesas. Los profesores gallegos insisten en la escasa e inadecuada formación universitaria que les impide intervenir en la educación infantil a través de la música. Por el contrario, los profesores ingleses entrevistados señalan haber recibido una adecuada preparación universitaria para la implementación de la música en esta etapa, valoran altamente su formación en música.

Finalmente en lo que se refiere al enfoque y cobertura de las prácticas musicales observadas las aportaciones del estudio mostraron una gran variedad. Todas las prácticas se pueden valorar como valiosas y útiles si bien como es natural, algunas de ellas son más eficaces o apropiadas que otras. Como se ha puesto de manifiesto en el capítulo anterior son muchas las variables analizadas en busca de informaciones relevantes. Para no repetirnos y sistematizar al máximo los hallazgos de esta parte del estudio haremos referencia simplemente a las coincidencias y diferencias más relevantes que hemos detectado:

Se han encontrado diferencias significativas según el contexto en el que están ubicados los centros (Lugo, Salisbury) y dependiendo de la especialidad del profesor. En Lugo los especialistas de la educación infantil utilizan la música en el aula con un sentido globalizador, sus actividades son básicamente de tipo descriptivo, en cambio el especialista en la educación musical trabaja los contenidos musicales específicos del área de la expresión musical y utiliza básicamente actividades de tipo disciplinar. Sin embargo, en los centros ingleses el sentido y objetivo de aprendizaje es siempre el mismo, independientemente del especialista que realiza la práctica, esto es, desarrollar habilidades y destrezas que contribuyan a la comprensión y el conocimiento del lenguaje musical y que se entienden que son imprescindibles para hacer música, ajustándose con ello a los requerimientos del National Curriculum. Por ello entendemos que es fundamental que los profesores de nuestra comunidad tengan conocimientos musicales sólidos y que se preocupen por adquirirlos.

Existen diferencias en el desarrollo de la respuesta física entre los profesores especialistas en Educación Infantil, Reception Year, Key Stage 1 y los especialistas en Educación Musical, Primary Education especialidad música, siendo los profesores de

educación musical gallegos e inglés (de La Retraite Swan) los que contribuyen de manera efectiva al desarrollo de la respuesta física, provocando y exigiendo en los niños una respuesta física en todas las respuestas musicales. Responder físicamente cuando se interpreta la música es de una importancia extraordinaria en el desarrollo musical del niño.

El empleo en los centros ingleses de materiales de referencia y de ayuda donde se detalla de manera ordenada como llevar a la práctica el currículum de música. Este hecho marca diferencias significativas con las prácticas analizadas en los centros gallegos. Podríamos afirmar, como se ha puesto en evidencia al describir los resultados obtenidos, que en general las variables curriculares (sentido, objetivos y resultados de aprendizaje, actividades de enseñanza) identificadas en las prácticas inglesas mostraron mayores niveles de calidad. Siendo los profesores de los centros ingleses los que muestran una mayor seguridad en la enseñanza de la música. Lo que induce a pensar que el uso de materiales de calidad empleados como guía y ayuda en la práctica educativa profesional propicia que la práctica musical se ajuste mejor a la realidad de los alumnos y de los profesores y a las exigencias curriculares de la etapa.

Se han encontrado algunas diferencias en el uso de la música entre las aulas específicas de educación infantil en los centros privados de Fingoi y La Retraite Swan y las aulas de trabajo habitual de los centros públicos gallegos e ingleses en tanto en cuanto, el aula específica ha permitido al profesor un trabajo más ajustado a los requerimientos del currículum al estar dotados, como hemos señalado, de excelentes recursos musicales (instrumental escolar diverso, piano, espacio adecuados) permitiendo el desarrollo de habilidades y destrezas que requieren una práctica regular y un desarrollo continuo como cantar, tocar, escuchar y bailar.

Uno de los hallazgos que destacamos especialmente es la coincidencia que se da en los dos contextos geográficos en relación a los procedimientos musicales que los profesores utilizan. Esta coincidencia está en que el procedimiento musical más utilizado tanto por los profesores especialistas en educación infantil como por los profesores especialistas en educación musical es cantar, situando la canción en el estímulo musical más relevante para la musicalización de los más pequeños.

Un hecho común que se da también en todas las prácticas observadas cuando se interactúa con la música es que los niños disfrutan cuando cantan, tocan instrumentos o escuchan las músicas elegidas y son conscientes de que sus compañeros también lo hacen. Asimismo las observaciones nos indican que los profesores disfrutan con ellos. Las prácticas analizadas nos permiten afirmar que todos los profesores (unos en mayor medida que otros) tratan de involucrar a los niños para que hagan y respondan a la música desde la emoción y la felicidad. Los niños se lo pasan bien a la vez que conocen la naturaleza de la música a un nivel muy básico y la disfrutan. Lo hacen fomentando de esta manera la identidad de grupo y el desarrollo emocional. Y no solo esto sino que además las prácticas observadas en general contribuyen a reforzar la autoestima, la disciplina, el respeto mutuo, la concentración y la perseverancia favoreciendo el desarrollo armónico de los niños.

7.4.1 Implicaciones para futuras consideraciones

De las anteriores aportaciones del estudio se pueden desprender las siguientes implicaciones:

Áreas de necesidad	Acciones a desarrollar
Abrazar acciones educativas realizadas con éxito en el contexto europeo (como en el caso de Inglaterra)	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyar el desarrollo de iniciativas que eleven el conocimiento de la enseñanza-aprendizaje musical mediante asociaciones y trabajos en equipo entre profesores de España y de otros países punteros en educación musical.
Aumentar la conciencia de que los resultados en música han de ser más amplios	<ul style="list-style-type: none"> • Concienciar a las entidades responsables de la formación del profesorado, inicial y permanente, de la importancia de asignar un tiempo, un horario para la enseñanza de la música.
Implicar al profesorado de la educación infantil en la integración curricular de la música	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar y analizar las causas del porqué los profesores aún reconociendo la significativa contribución de la música en el desarrollo integral del niño y sus beneficios potenciales hacen un uso muy escaso e inadecuado de la misma.
Incrementar la comprensión de lo que se entiende por progresión musical	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar qué es lo que se entiende por progresión musical y relacionar progresión con otras artes.
Ampliar el acceso y las oportunidades de clases instrumentales (dentro y fuera del horario escolar)	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la idea del derecho a recibir clases para aprender a tocar un instrumento musical en todos los centros educativos. Esta experiencia es vital para conseguir una auténtica progresión en la formación musical para la etapa de educación primaria.
Desarrollo de materiales educativos que ayuden al profesorado a la implementación del currículum de música	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar y desarrollar modelos que sean fáciles de usar y de aplicar y que muestren los requerimientos que establece la LOE para la expresión musical y cómo se pueden trabajar en el aula.
Mejora continua del desarrollo profesional para los profesores universitarios encargados del Área de Didáctica de la Expresión Musical	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar con organismos nacionales e internacionales que identifiquen áreas específicas de necesidad.
Definir Educación Musical de Calidad	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar una guía que muestre los indicadores clave de un trabajo de calidad.

Destacamos finalmente que el desarrollo de este estudio y sus conclusiones nos indican que todavía queda mucho por hacer para asegurar que cada niño de nuestra comunidad autónoma tenga la misma posibilidad de recibir una formación musical. Como se ha puesto en evidencia al describir los resultados obtenidos, en Galicia la educación musical es hoy en día una lotería en esta etapa educativa. Muchos profesores no se sienten ni con conocimientos ni con experiencia y seguridad para utilizar la música en sus prácticas. Tiempo insuficiente en términos de cantidad y duración todavía se le adjudica a la enseñanza de la música.

Los profesores de esta etapa entienden que la música puede hacer una significativa contribución a toda la escuela. Las aportaciones de este estudio sugieren el hecho de que la música puede ayudar a incrementar la concentración, la motivación y sensibilidad hacia los demás. También apoya y estimula el aprendizaje de otras asignaturas del currículum de la etapa. La música puede marcar las diferencias en el bienestar de los alumnos elevando sus espíritus y ayudándoles a expresarse por ellos mismos. Sin embargo, ¿porqué a pesar de que los profesores reconocen los beneficios potenciales de la educación musical ésta no es efectiva en la práctica educativa? La integración curricular de la música en la educación infantil exige reconsiderar su función educativa, solo así podremos superar esta situación y asegurar que todos los niños independientemente en donde estén escolarizados tengan la misma posibilidad de recibir una enseñanza musical de calidad.

Deseamos que esta investigación pueda constituir un referente interesante para el desarrollo de nuevos estudios y también para el diseño de mejoras dirigidas a favorecer una educación musical para todos los niños de estas edades en Galicia y una adecuada capacitación de nuestros profesores que les permita intervenir en la educación infantil a través de la música.

ANEXOS

Anexo 1. Muestra del cuestionario enviado a los centros escolares de la Comunidad Autónoma de Galicia.

An. 1.1 Carta de presentación del cuestionario

Se muestra a continuación la carta de presentación que acompaña al cuestionario para los directores/as. En ella se expone brevemente el objetivo de la investigación y las instrucciones para su devolución.

An. 1.2 El cuestionario dirigido al profesorado de educación infantil 3-6 años de los Centros Educativos de Galicia

Se muestra la carta de presentación y el cuestionario completo enviado a los centros escolares seleccionados de la Comunidad Autónoma de Galicia para su cumplimentación por el profesorado de educación infantil en el mes de marzo de 2005.

Santiago de Compostela, 28 de Marzo de 2005

Estimado/a Sr/a Director/a:

En la Universidad de Santiago de Compostela estamos llevando a cabo una investigación sobre el “**sentido formativo de la Música**” en la titulación de Maestro Especialista en Educación Infantil. Esta investigación viene impulsada por la necesidad de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para el 2010. Esta “convergencia europea” conlleva cambios tanto en la estructura del título de Maestro de Educación Infantil como en la organización de la docencia.

Queremos orientar el diseño y la planificación didáctica de la Música para la titulación de Maestro en la especialidad de Educación Infantil teniendo en consideración las opiniones y valoraciones de los docentes que trabajan en los centros educativos de nuestra Comunidad Autónoma. Es por todo esto que le solicitamos su colaboración para llevar a cabo este estudio en el ámbito escolar.

En el interior del sobre encontrará ejemplares del cuestionario que hemos diseñado solicitándole que se los haga llegar a todos **los profesores/ras de Educación Infantil** del Centro que dirige. También hemos incluido un sobre franqueado para la devolución de los mismos una vez que hayan sido cumplimentados por los docentes.

Por último, le rogaríamos que nos pudiera devolver el sobre con los cuestionarios a la mayor brevedad posible (1 – 2 semanas).

Le agradecemos su colaboración y le garantizamos la confidencialidad de las respuestas.

Saludos cordiales,

Director del Proyecto de Investigación
Profesor Dr. Miguel Ángel Zabalza Beraza
Catedrático de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Santiago de Compostela

Responsable del Proyecto de Investigación
Profesora M^a de los Ángeles López de la Calle Sampedro
Didáctica de la Expresión Musical
Escuela Universitaria de Formación del Profesorado
Universidad de Santiago de Compostela
Avda. Ramón Ferreiro nº 10 – 27001 Lugo
angelesl@lugo.usc.es

CUESTIONARIO DIRIGIDO AL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL 3-6 AÑOS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE GALICIA

Proyecto de Investigación:

La Música en los Centros de Educación Infantil 3-6 años

Objetivo del Proyecto y del Cuestionario

Estimado compañero/a:

Estamos iniciando en la Universidad de Santiago de Compostela una línea de investigación sobre el sentido y los objetivos formativos de la Música en la titulación de Maestro Especialista en Educación Infantil a la que me permito invitarle a participar.

Este cuestionario está diseñado especialmente para conocer el uso de la Música en la práctica diaria en el aula de infantil e identificar y medir la preparación didáctico-musical recibida durante el periodo de formación en la titulación de Maestro especialidad en Educación Infantil en la Universidad.

El análisis de los resultados nos servirá de base objetiva para identificar las competencias musicales básicas de los futuros maestros de Educación Infantil y ayudarán a definir una propuesta de currículum de calidad en su formación universitaria.

Queremos destacar que la información obtenida será analizada y utilizada exclusivamente para los fines indicados.

Este cuestionario incluye las secciones siguientes:

Información general: Presentando aspectos relevantes y de formación musical.

A: Desarrollando el currículum de música en su escuela.

B: Evaluación y supervisión del progreso musical de los niños.

C: Ayudando a los niños con diversas necesidades.

D: Uso de las TIC (tecnologías de información y de comunicación) para la enseñanza y el aprendizaje de la música.

E: Analizando la formación en educación musical en los Centros Universitarios de Formación del Profesorado.

F: Diseñando un currículum equilibrado y ajustado para la formación del maestro especialista en educación infantil.

G: Guía, formación y ayuda en la enseñanza.

Devolución del cuestionario

Una vez cumplimentado este cuestionario entréguelo por favor al director/a de su centro para que nos lo remita en el sobre franqueado que le hemos enviado. Le ruego que lo cumplimente a la mayor brevedad posible.

Agradecemos por adelantado su interés y el tiempo dedicado a contestar el cuestionario que sigue a esta presentación, conocedores de que su colaboración es fundamental para la validez del estudio.

Director del Proyecto de Investigación

Profesor Dr. **Miguel Ángel Zabalza Beraza**
Catedrático de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Santiago de Compostela

Responsable del Proyecto de Investigación

Profesora **M^a de los Ángeles López de la Calle Sampedro**
Didáctica de la Expresión Musical
Escuela Universitaria de Formación del Profesorado
Universidad de Santiago de Compostela
Avda. Ramón Ferreiro nº 10 – 27001 Lugo
angelesl@lugo.usc.es

Presentando aspectos relevantes y de formación musical

1a. Especifique por favor:

☐

Profesor

☐

Profesora

1b. Edad:

☐

Menos de 30

☐

De 30 a 40

☐

De 41 a 55

☐

Más de 55

2. ¿En qué centro realizó sus estudios de Maestro en Educación Infantil?

Escuela Universitaria / Facultad de Educación

Año de finalización

--	--

3. ¿Qué otra formación tiene?

☐

Conservatorio de Música

(Grado elemental, medio, superior). *Por favor, especificar*

--

☐

Experiencias / Contactos musicales

(Escuela de música, grupo folklórico, instrumento, coro ..). *Por favor, especificar*

--

☐

Maestro, otras especialidades

☐

Licenciatura

4. ¿Cuántos años lleva trabajando en educación infantil?

☐

Comencé este año

☐

1 – 2 años

☐

3 – 4 años

☐

5 – 10 años

☐

Más de 10 años

5. ¿En qué grupo de edad está dando clase?

☐

Preescolar 0 – 3 años

☐

Infantil 3 – 4 años

☐

Infantil 4 – 5 años

☐

Infantil 5 años

6. El centro en donde trabaja actualmente es:

☐

Público

☐

Concertado

☐

Privado

A Desarrollando el currículum de música en su escuela.

Estamos especialmente interesados en saber como aplica en su clase los contenidos musicales del área de expresión artística y creatividad que propone la LOCE.

A1 ¿Cree que el currículum musical de educación infantil es fácil de aplicar para la mayoría de los profesores?

☐ Nunca ☐ Pocas veces ☐ Bastantes veces ☐ Siempre

A2 ¿Con qué frecuencia utiliza en sus clases los siguientes contenidos educativos musicales?

	<i>Nunca</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Casi siempre</i>	<i>Siempre</i>
Discriminar sonidos y ruidos de la vida cotidiana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Construir objetos sonoros e instrumentos con diversos materiales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hacer sonidos y ritmos con el cuerpo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tocar instrumentos musicales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cantar canciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Danzar y bailar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Audiciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Representar historias utilizando sonidos y música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A3 ¿Tocan los niños instrumentos musicales en su clase?

☐ Si, *por favor especifique cuales* ☐ No

A4 ¿Utiliza “rutinas musicales” para determinadas tareas o momentos del día?

☐ Si, *por favor especifique* ☐ No

A5 Indique con qué frecuencia utiliza las siguientes actividades

“Disciplinares” propiamente musicales (p.ej. mantener el pulso, diferenciar agudo-grave, tocar ajustado)	<i>Nunca</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Casi siempre</i>	<i>Siempre</i>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
“Descriptivas” la música participa o refuerza otras áreas (p.ej. cuentos con música)				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A6 ¿Qué tiempo total en horas tiene la expresión musical en su programación semanal?

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

A7 Valore el nivel de participación de sus alumnos durante el horario escolar en salidas didáctico-musicales (p. ej. a conciertos didácticos)

Muy bajo	Bajo	Regular	Alto
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

B Evaluación y supervisión del progreso musical de los niños.

Sabemos que la evaluación en música es un tema difícil y que necesita un estudio a fondo. Por eso creemos que nos puedes ayudar mucho contestándonos como evalúa la música

B1 ¿Hace algún tipo de evaluación musical y de registro de progresos?

☐ Si ☐ No, por favor pase a B4

B2 Si lleva a cabo los registros, ¿de qué manera lo hace?

- ☐ Escribiendo las observaciones que voy realizando
- ☐ Tomando notas sobre trabajos realizados y realizando fotografías
- ☐ Usando esquemas basados en el curriculum
- ☐ Comprando plantillas ya elaboradas de evaluación
- ☐ Usando esquemas propios
- ☐ De otra forma

B3 ¿Proporciona información concreta de cada alumno sobre sus habilidades y la destreza musical conseguidas para la transición a otra etapa?

☐ Si, especifique por favor ☐ No

B4 ¿Recibe información sobre los progresos musicales obtenidos por los niños en el curso anterior?

☐ Si ☐ No

C Ayudando a los niños con diversas necesidades.

C1 ¿Cuántos niños tienen necesidades especiales en su clase?

Limitaciones físicas

Dificultades de aprendizaje

Dificultades de comportamiento

Dificultades en el lenguaje

Minoría étnica

Nuevas incorporaciones

Con un destacado talento

Ninguno, por favor pase a C4

C2 ¿De los identificados anteriormente, con cuales cree que la música les puede proporcionar un apoyo efectivo?

	<i>Nunca</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Casi siempre</i>	<i>Siempre</i>
Niños con limitaciones físicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Niños con dificultades de aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Niños con dificultades de comportamiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Niños con dificultades en el lenguaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Niños pertenecientes a minorías étnicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Niños recién llegados a la clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Niños con un destacado talento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C3 ¿Por qué le parece que la música puede ser interesante en esos casos ?

C4 Por favor, indica en qué medida te identificas con las siguientes afirmaciones sobre el papel de la música en la inclusión

	<i>Nada</i>	<i>Poco</i>	<i>Bastante</i>	<i>Mucho</i>
Mejora la comunicación con todo el grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ayuda a resolver problemas de relación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Más que ayudar, frecuentemente crea problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sería necesaria una formación específica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Otras ideas, por favor escribirlas

D Uso de las TIC (tecnologías de información y de comunicación) para la enseñanza y el aprendizaje de la música.

La ley orgánica de Calidad de la Enseñanza, LOCE, propone que en la etapa de educación infantil 3 – 6 años, los niños se inicien en el estudio con las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Estamos interesados en saber como se ha acercado usted al uso de las TIC en el aprendizaje y enseñanza de la música.

D1 ¿Las TIC es una herramienta válida tanto para el profesor como para los alumnos en la educación musical?

	<i>Nunca</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Casi siempre</i>	<i>Siempre</i>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D2 Valore la importancia de los siguientes recursos en la docencia de la música

	<i>Nada Importante</i>	<i>Poco Importante</i>	<i>Importante</i>	<i>Muy Importante</i>	<i>Sin opinión</i>
Ordenadores (uso de programas educativos y de juegos sobre música)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cámaras de video	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reproductores/grabadores de audio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reproductores/grabadores de video	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acceso a páginas web educativas a través de internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Juguetes electrónicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D3 ¿Cuáles son las mayores dificultades a las que se tiene que enfrentar para poder utilizar las TIC en el aprendizaje y enseñanza de la música?

- ☐ Falta de formación en las TIC
- ☐ Desconocimiento de su utilización didáctica
- ☐ Recursos limitados, (equipos, material, documentación, novedades en productos)
- ☐ Falta de tiempo

D4 ¿En qué medida estas de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

	<i>Nada</i>	<i>Poco</i>	<i>En parte</i>	<i>Totalmente</i>	<i>Sin opinión</i>
Las TIC proporcionan un gran acceso al curriculum de la música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las TIC incrementan las oportunidades de acceso a la música para todos los niños independientemente de sus capacidades individuales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las TIC no pueden reemplazar ni a los profesores ni a los instrumentos de música tradicionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las TIC no pueden ser el único vehículo para el aprendizaje de la música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E Analizando la formación en educación musical en los Centros Universitarios de Formación del Profesorado

E1 ¿Piensa que los maestros reciben en su formación universitaria una enseñanza básica suficiente sobre destreza y comprensión musical?

- ☐ Si ☐ No

E2 ¿Como calificaría el nivel de conocimientos adquiridos en su formación sobre “la naturaleza de la música”?

	<i>Inexistente</i>	<i>Deficiente</i>	<i>Regular</i>	<i>Aceptable</i>	<i>Muy aceptable</i>
El mundo sonoro que nos rodea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las cualidades que tiene el sonido: altura, intensidad, timbre y duración	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los modos rítmicos: tempo, acento, división, ritmo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La escala como la organización jerárquica de las alturas del sonido: escala pentatónica, escala mayor, escala menor, modos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La armonía como el mundo de los sonidos simultáneos, el acorde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La estructura de la música: la imitación, el diálogo, la repetición	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las principales estructuras musicales: cánon, sonata, concierto, sinfonía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E3 Valore las destrezas y habilidades adquiridas en su formación para el uso didáctico–educativo de los “contenidos musicales” que se le presentan

	<i>Nada Formado</i>	<i>Poco Formado</i>	<i>Formado</i>	<i>Muy Formado</i>
La audición: percepción del sonido y de obras musicales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La expresión vocal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El canto en grupo a través de canciones y cuentos musicales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El cuerpo como un instrumento musical con el que se puede hacer música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los objetos sonoros y los instrumentos musicales de construcción propia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los instrumentos escolares: flauta, xilófono, metalófono, claves, güiro, etc	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El movimiento como medio de expresión y percepción musical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La danza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La lectura y escritura musical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La tecnología de la información y comunicación para música (TIC)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E4 ¿En términos generales, la formación musical que recibe un estudiante de Educación Infantil permite desarrollar la enseñanza de la música cuando se incorpora al trabajo en este nivel?

☐ Si

☐ No

E5 Por favor, valore los siguientes aspectos observados durante su formación musical en los estudios de Maestro en Educación Infantil.

	<i>Deficiente</i>	<i>Regular</i>	<i>Aceptable</i>	<i>Muy aceptable</i>
Formación del profesorado universitario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Metodología del profesorado universitario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estructuración en la enseñanza y en la planificación de los programas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tiempo dedicado a la teoría musical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tiempo dedicado a la práctica musical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adecuación de los programas al currículum de infantil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las TIC, nuevas tecnologías de educación e información aplicadas a la música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Equipamiento y recursos en la clase, espacio, instrumentos musicales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Materiales y guías de calidad sobre la enseñanza de la música en esta etapa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F Diseñando un currículum equilibrado y ajustado para la formación del maestro especialista en educación infantil.

Tanto la normativa sobre la calidad de las universidades gallegas como el proceso de convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior pretenden una transformación de la docencia universitaria cuyo eje fundamental sea no la enseñanza sino el aprendizaje.

Creemos que su experiencia directa de trabajo con los niños nos puede ayudar a valorar “los contenidos procedimentales musicales” en la formación del maestro especialista en educación infantil.

F1 Valore la importancia de las siguientes contenidos procedimentales musicales para la formación del Maestro en Educación Infantil:

EN LA PERCEPCIÓN DE LA MÚSICA

	<i>Poco Importante</i>	<i>Algo Importante</i>	<i>Importante</i>	<i>Muy Importante</i>
Discriminar el entorno sonoro que nos rodea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Distinguir y reproducir la duración, la altura, el timbre y la intensidad del sonido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Distinguir los ritmos, las melodías y la armonía en las obras musicales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identificar las estructuras musicales básicas en las obras musicales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F2 Valore la importancia de las siguientes contenidos procedimentales musicales para la formación del Maestro en Educación Infantil:

EN LA EXPRESION DE LA MÚSICA

	<i>Poco Importante</i>	<i>Algo Importante</i>	<i>Importante</i>	<i>Muy Importante</i>
Hacer música con el propio cuerpo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tocar instrumentos musicales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cantar canciones infantiles del repertorio escolar, canciones del folklore de Galicia y en otras lenguas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bailar danzas infantiles y coreografías sencillas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F3 Valore la importancia de las siguientes contenidos procedimentales musicales para la formación del Maestro en Educación Infantil:

EN LA CREATIVIDAD DE LA MÚSICA

	<i>Poco Importante</i>	<i>Algo Importante</i>	<i>Importante</i>	<i>Muy Importante</i>
Componer música para objetos sonoros e instrumentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Improvisación rítmica por medio de percusiones, vocablos e instrumentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Creación de melodías y canciones de dos, tres... sonidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inventar coreografías sencillas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F4 Valore la importancia de las siguientes contenidos procedimentales musicales para la formación del Maestro en Educación Infantil:

EN LA REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA MÚSICA

	<i>Poco Importante</i>	<i>Algo Importante</i>	<i>Importante</i>	<i>Muy Importante</i>
Leer y escribir grafías libres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leer y diseñar musicogramas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leer y escribir ritmos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leer y escribir las notas en el pentagrama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

G Guía, ayuda y formación en la enseñanza.

G1 ¿Recibe el apoyo del profesor especialista en educación musical?

☐ Si ☐ No, por favor pase a G4

G2 Determine como lleva a cabo este apoyo

	<i>Nunca</i>	<i>Algunas Veces</i>	<i>Bastantes Veces</i>	<i>Siempre</i>
Se encarga de la formación específica musical del grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabaja individualmente con mis alumnos de necesidad especial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mantiene reuniones con los profesores del área de infantil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aporta información en temas musicales y de actividades de formación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aconseja como desarrollar la actividad musical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

G3 Generalmente como encuentra de útil el apoyo que recibes

☐ Nada útil ☐ Poco útil ☐ útil ☐ Muy útil

G4 Valore el grado de interés que tiene por participar en actividades de formación sobre los siguientes temas

	<i>Bajo</i>	<i>Regular</i>	<i>Alto</i>	<i>Muy alto</i>
Adquisición de destrezas y habilidades musicales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Metodología musical para la etapa de educación infantil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Integración del curriculum de música en su escuela	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formación musical para niños con necesidades especiales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las TIC para la enseñanza y el aprendizaje de la música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La evaluación en música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Consideraciones finales

Por favor utilice este espacio para contarnos, si lo desea, más acerca de los temas tratados en este cuestionario.

- De nuevo le reiteramos nuestro agradecimiento en la cumplimentación de este cuestionario. -

Índice general

SUMARIO	3
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL - SEGUNDO CICLO 3-6 AÑOS -	13
1.1 La Música: rasgos definitorios	16
1.2 La relación de la música con los procesos de aprendizaje y la educación	26
1.3 Líneas generales de una educación a través de la música y para la música	36
CAPÍTULO II LA MÚSICA EN EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN GALICIA E INGLATERRA	47
2.1 La Música en el currículum de Educación Infantil de la comunidad autónoma de Galicia	48
2.1.1 El Currículum de la Educación Infantil de Galicia	48
2.1.2 La música en la educación infantil	50
2.2 La Música en el Currículum Nacional de Inglaterra en las etapas de Foundation Stage y Key Stage 1	56
2.2.1 El Currículum Nacional de Inglaterra	56
2.2.2 La música en Foundation Stage	58
2.2.3 La música en Key Stage 1	61
2.2.4 El esquema de trabajo: una guía para los profesores en Inglaterra	75
CAPÍTULO III LA FORMACIÓN Y EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO DE LA ETAPA INFANTIL EN LA MÚSICA Y SU ENSEÑANZA	85
3.1 La música en la formación inicial del maestro en educación infantil	86
3.1.1 La formación inicial de los profesores en Galicia	88
3.1.2 La formación inicial de los profesores en Inglaterra	92
3.2 La formación en música y su enseñanza ante las nuevas demandas	96
3.2.1 Nuevos retos en la formación musical del maestro en educación infantil	102
CAPÍTULO IV DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	109
4.1 Definición del problema de investigación	110
4.2 Objetivos generales de la investigación	113
4.3 Objetivos específicos de la investigación	114
4.4 Metodología de Investigación	115
4.4.1 Modalidad de Investigación A: método encuesta	116
4.4.2 Modalidad de investigación B: análisis de prácticas	126

CAPÍTULO V DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS DEL CUESTIONARIO	143
5.1 Descripción de las características más relevantes de los profesores y centros	144
5.2 Análisis de los datos que corresponden al objetivo específico I	150
5.2.1 Síntesis de los principales resultados y averiguaciones obtenidas en relación al objetivo específico I	168
5.3 Análisis de los datos que corresponden al objetivo específico II	173
5.3.1 Síntesis de los principales resultados y averiguaciones obtenidos en relación al objetivo específico II	183
5.4 Análisis de los datos que corresponden al objetivo específico III	185
5.4.1 Síntesis de los principales resultados y averiguaciones obtenidos en relación al objetivo específico III	201
5.5 Análisis de los datos que corresponden al objetivo específico IV	204
5.5.1 Síntesis de los principales resultados y averiguaciones obtenidos en relación al objetivo específico IV	211
5.6 Análisis de los datos que corresponden al objetivo específico V	213
5.6.1 Síntesis de los principales resultados y averiguaciones obtenidos en relación al objetivo específico V	225
5.7 Análisis de los datos que corresponden al objetivo específico VI	228
5.7.1 Síntesis de los principales resultados y averiguaciones obtenidas en relación al objetivo específico VI	239
5.8 Análisis de los datos que corresponden al objetivo específico VII	241
5.8.1 Síntesis de los principales resultados y averiguaciones obtenidas en relación al objetivo específico VII	248
5.9 Análisis de los datos que corresponden a las consideraciones finales manifestadas por los profesores que han participado en el estudio	250
5.9.1 Síntesis de los principales resultados y averiguaciones obtenidas en relación a las consideraciones finales manifestadas por los profesores que han participado en el estudio	259
CAPÍTULO VI DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS	263
6.1 Descripción de los centros educativos, profesores y niños que han participado en el estudio	264
6.2 Análisis de los datos que corresponden al objetivo específico VIII	275
6.2.1 La música en las aulas de educación infantil del Centro de Enseñanza Infantil y Primaria Anexa. Lugo	276
6.2.2 La música en las aulas de educación infantil del Centro Educativo Galén. Lugo	301
6.2.3 La música en las aulas de educación infantil del Centro Fingoi. Lugo	323
6.2.4 La música en las aulas de Foundation Stage (Reception Year 4-5 años) y Key Stage 1 (5-7 años) del colegio Greentrees Primary School. Salisbury	353

6.2.5 La música en las aulas de Foundation Stage (Reception Year 4-5 años) y Key Stage 1 (5-7 años) del colegio St. Andrew's Primary School. Salisbury	371
6.2.6 La música en las aulas de Foundation Stage (Reception Year 4-5 años) y Key Stage 1 (5-7 años) del colegio La Retraite Swan. Salisbury	410
6.2.7 Síntesis de los principales resultados y averiguaciones obtenidas en relación con el objetivo específico VIII	452
CAPÍTULO VII PRINCIPALES CONCLUSIONES	483
7 Principales conclusiones e implicaciones para futuras consideraciones.....	484
7.1 La aplicación del currículum de música y su evaluación en los centros de educación infantil de Galicia	486
7.1.1 Implicaciones para futuras consideraciones	490
7.2 El uso que los profesores de nuestra comunidad autónoma hacen de la música para ayudar a niños con necesidades educativas especiales y el uso de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje de la música	491
7.2.1 Implicaciones para futuras consideraciones	495
7.3 La formación en educación musical de los profesores de nuestra comunidad autónoma	496
7.3.1 Implicaciones para futuras consideraciones	501
7.4 La presencia de la música y su educación en centros de educación infantil, de reconocido prestigio en la enseñanza de la música, de la Comunidad Autónoma de Galicia e Inglaterra	502
7.4.1 Implicaciones para futuras consideraciones	509
BIBLIOGRAFÍA Y ENLACES A INTERNET	513
ANEXOS	535

Índice de cuadros

Cuadro 1.1	Características definitorias de la música	18
Cuadro 1.2	Ejemp. de actividades para el desarrollo de destrezas en conjunto	39
Cuadro 1.3	Ejemp. de actividades para el desarrollo de destrezas descriptivas	40
Cuadro 1.4	Ejemp. de actividades para el desarrollo de destrezas disciplinares	41
Cuadro 2.1	Contenidos formativos de música en el currículum de la Educación Infantil de Galicia	51
Cuadro 2.2	Organización de la etapa educativa objeto de estudio según el currículum nacional de Inglaterra	57
Cuadro 2.3	Recomendaciones del QCA a los profesores de Foundation Stage sobre los aprendizajes de la música	60
Cuadro 2.4	Niveles de logros en la etapa de Key Stage 1	66
Cuadro 2.5	Contenidos básicos de la música en la etapa Key Stage 1	70
Cuadro 2.6	Unidades de trabajo para música en la etapa de Key Stage 1 (5-7 años)	76
Cuadro 2.7	Ejemplos de aprendizajes que se pueden mejorar a través de la música (Reconocidos tras ser revisar el esquema de trabajo del QCA)	79
Cuadro 4.1	Fases de la investigación en la modalidad A. Método encuesta	117
Cuadro 4.2	Fases de la investigación en la modalidad B. Análisis de prácticas	128
Cuadro 4.3	Espacios geográficos elegidos para el estudio	130
Cuadro 4.4	Centros Educativos seleccionados por su calidad educativa (I)	132
Cuadro 4.5	Centros Educativos seleccionados por su calidad educativa (II)	132
Cuadro 4.6	Titularidad de los centros seleccionados para el estudio (I)	132
Cuadro 4.7	Titularidad de los centros seleccionados para el estudio (II)	133
Cuadro 4.8	Distribución de las entrevistas realizadas en los centros (I)	133
Cuadro 4.9	Distribución de las entrevistas realizadas en los centros (II)	134
Cuadro 4.10	Grupos de edades observadas y situación de los profesores (I)	135
Cuadro 4.11	Grupos de edades observadas y situación de los profesores (II)	135
Cuadro 5.1	Funciones que desempeñan las rutinas musicales (I)	158
Cuadro 5.2	Información preferente que los profesores proporcionan	178
Cuadro 5.3	Medios utilizados por los profesores para proporcionar información ..	179
Cuadro 5.4	Motivos por los que los profesores no proporcionan información	179
Cuadro 5.5	Motivos por los que los profesores consideran que la música es interesante como apoyo a niños con nee	189

Cuadro 5.6	Motivos por los que los profesores consideran que la música es interesante como apoyo efectivo en todos los casos de nee	194
Cuadro 5.7	Otras ideas sobre el papel de la música en la inclusión (I)	198
Cuadro 5.8	Consideraciones finales manifestadas por los profesores sobre la formación didáctico-musical en los estudios universitarios de maestro especialidad en educación infantil (I)	251
Cuadro 5.9	Consideraciones finales manifestadas por los profesores sobre la práct. profesional en el aula de infantil a través de la música (I)	255
Cuadro 6.1	Ubicación de los centros estudiados	264

Índice de tablas

Tabla 4.1	CEIP. Centros de Enseñanza Infantil y Primaria en Galicia	119
Tabla 4.2	CPR. Centros Privados de Enseñanza en Galicia	119
Tabla 4.3	CEIP. Distribución de la muestra en nuestra investigación	119
Tabla 4.4	CPR. Distribución de la muestra en nuestra investigación	120
Tabla 4.5	CEIP + CPR. Distribución de la muestra en nuestra investigación	120
Tabla 4.6	Muestra real de la investigación. Centros de educación infantil que contestaron	121
Tabla 4.7	Muestra real de la investigación. Cuestionarios cumplimentados recibidos	121
Tabla 5.1	Año de finalización de los estudios de Maestro especialidad en Educación Infantil	146
Tabla 5.2	Otras especialidades y titulación de los profesores que participaron en el estudio	147
Tabla 5.3	Facilidad de los profesores para aplicar el currículum de música	151
Tabla 5.4	Frecuencia de uso de los contenidos educativos musicales (I) y (II)	152
Tabla 5.5	Porcentaje de niños que tocan instrumentos en el aula	155
Tabla 5.6	Instrumentos musicales que tocan los niños en la clase	155
Tabla 5.7	Instrumentos musicales que tocan los niños en la clase agrupados según sus características propias	156
Tabla 5.8	Profesores que utilizan rutinas musicales en el plan diario de clase	157
Tabla 5.9	Frecuencias de las funciones que desempeñan las rutinas musicales empleadas por los profesores en la jornada escolar	160
Tabla 5.10	Frecuencia de uso de las actividades disciplinares y descriptivas en la práctica (I) y (II)	162
Tabla 5.11	Tiempo dedicado a la expresión musical en la programación semanal del aula	164
Tabla 5.12	Participación de los alumnos en salidas didáctico-musicales	166
Tabla 5.13	Profesores que realizan evaluación musical y de registro de progresos musicales	174
Tabla 5.14	Principales medios de registro utilizados por los profesores en la evaluación musical	175
Tabla 5.15	Profesores que proporcionan información concreta de cada alumno sobre los progresos musicales para la transición a la siguiente etapa	177

Tabla 5.16	Porcentajes obtenidos de la información que los profesores proporcionan sobre los progresos musicales para la transición a la siguiente etapa	180
Tabla 5.17	Porcentajes obtenidos de los motivos por los que los profesores no proporcionan información sobre progresos musicales para la transición a la siguiente etapa	181
Tabla 5.18	Profesores que reciben información sobre los progresos musicales obtenidos por los niños en el curso anterior	182
Tabla 5.19	Porcentajes obtenidos en relación al número de niños con necesidades específicas que los profesores tienen en su clase	186
Tabla 5.20	Frecuencia y porcentaje del apoyo efectivo de la música a los niños identificados en el aula con diversas necesidades especiales	187
Tabla 5.21	Porcentajes de los motivos que hacen interesante utilizar la música en las necesidades especiales	193
Tabla 5.22	Porcentajes de los motivos que hacen interesante utilizar la música en todos los casos de necesidades especiales	195
Tabla 5.23	Grado de identificación con diversas afirmaciones sobre el papel de la música en la inclusión	196
Tabla 5.24	Porcentajes de otras ideas sobre el papel de la música en la inclusión proporcionadas por los profesores	200
Tabla 5.25	Consideración de las TIC como estrategia válida para el desarrollo del currículum de música en la educación infantil	205
Tabla 5.26	Importancia atribuida a determinados medios de las TIC en la enseñanza de la música (I) y (II)	206
Tabla 5.27	Dificultades para poder utilizar las TIC en el proceso de enseñanza y el aprendizaje de la música	208
Tabla 5.28	Grado de acuerdo con diversas afirmaciones sobre el uso de las TIC como estrategia para el desarrollo del currículum de música	209
Tabla 5.29	Formación recibida en el conocimiento de la naturaleza de la música (I) y (II)	215
Tabla 5.30	Formación recibida en procedimientos y habilidades más importantes en la educación musical infantil (I) y (II)	219
Tabla 5.31	Diferentes ámbitos de la formación en educación musical en los estudios de maestro en educación infantil (I) y (II)	222
Tabla 5.32	Profesores con formación musical adecuada para trabajar en educación infantil	224

Tabla 5.33	Importancia atribuida a la formación del maestro en educación infantil en la percepción de la música Agrupación de respuestas	230
Tabla 5.34	Importancia atribuida a la formación del maestro en educación infantil en la expresión de la música. Agrupación de respuestas	232
Tabla 5.35	Importancia atribuida a la formación del maestro en educación infantil en la creatividad de la música. Agrupación de respuestas	234
Tabla 5.36	Importancia atribuida a la formación del maestro en educación infantil en la representación gráfica de la música. Agrupación de respuestas	237
Tabla 5.37	Relevancia de los procedimientos y habilidades básicas en los cuatro ámbitos de la educación musical para la formación del maestro en educación infantil	238
Tabla 5.38	Profesores que reciben la ayuda del profesor especialista en educación musical	242
Tabla 5.39	Frecuencia de la ayuda específica atribuida al profesor especialista en educación musical. Agrupación de respuestas	243
Tabla 5.40	Ayuda recibida por el profesor especialista en educación musical para el desarrollo del currículum de música en su clase	245
Tabla 5.41	Grado de interés por participar en actividades de formación en la enseñanza-aprendizaje de la expresión musical (I) y (II)	246
Tabla 5.42	Frecuencias y porcentajes de las consideraciones finales manifestadas por los profesores sobre la formación didáctico-musical en los estudios universitarios de maestro especialidad en educación infantil	253
Tabla 5.43	Frecuencias y porcentajes de las consideraciones finales manifestadas por los profesores sobre la práctica profesional en el aula de infantil a través de la música	257
Tabla 6.1	Características de los centros estudiados	264
Tabla 6.2	Función, formación y número de los profesores a los que se realizó la entrevista	270
Tabla 6.3	Función, formación y número de los profesores que han participado en las prácticas de aula	270
Tabla 6.4	Datos generales de los niños y de las prácticas docentes observadas en los centros educativos seleccionados de la ciudad de Lugo	271
Tabla 6.5	Datos generales de los niños y de las prácticas docentes observadas en los centros educativos seleccionados de la ciudad de Salisbury	273
Tabla 6.6	Datos generales de la observación en CEIP Anexa. Niños de 3 años	281
Tabla 6.7	Datos generales de la observación en CEIP Anexa. Niños de 4 años	289

Tabla 6.8	Datos generales de la observación en CEIP Anexa. Niños de 5 años	294
Tabla 6.9	Datos generales de la observación en el centro educativo Galén. Niños de 3 años	304
Tabla 6.10	Datos generales de la observación en el centro educativo Galén. Niños de 4 años	310
Tabla 6.11	Datos generales de la observación en el centro educativo Galén. Niños de 5 años	316
Tabla 6.12	Datos generales de la observación en Fingoi. Niños de 3 años	328
Tabla 6.13	Datos generales de la observación en Fingoi. Niños de 4 años	336
Tabla 6.14	Datos generales de la observación en Fingoi. Niños de 5 años	344
Tabla 6.15	Datos generales de la observación. Greentrees Primary School. Niños de 5 años	357
Tabla 6.16	Datos generales de la observación. St.Andrew's Primary School. Niños de 4 años	375
Tabla 6.17	Datos generales de la observación. St.Andrew's Primary School. Niños de 5 años	386
Tabla 6.18	Datos generales de la observación. St.Andrew's Primary School. Niños de 6 años	400
Tabla 6.19	Datos generales de la observación en la Retraite Swan Day School. Niños de 4 años	416
Tabla 6.20	Datos generales de la observación en la Retraite Swan Day School. Niños de 5 años	427
Tabla 6.21	Datos generales de la observación en La Retraite Swan Day School. Niños de 6/7 años	440

Índice de gráficos

Gráfico 2.1	Las dimensiones de progresión en música reflejadas en los niveles de progresos. (National Curriculum for England 2000)	72
Gráfico 5.1	Centros de formación donde los profesores realizaron los estudios de Maestro especialidad en educación Infantil	146
Gráfico 5.2	Estudios musicales cursados por los profesores en Conservatorios de Música	147
Gráfico 5.3	Experiencias musicales de los profesores que participaron en el Estudio	148
Gráfico 5.4	Facilidad de los profesores para aplicar el currículum de música	151
Gráfico 5.5	Frecuencia de uso de los contenidos educativos musicales	152
Gráfico 5.6	Porcentaje de niños que tocan instrumentos en el aula	154
Gráfico 5.7	Profesores que utilizan rutinas musicales en el plan diario de clase ...	157
Gráfico 5.8	Frecuencia de uso de las actividades disciplinares y descriptivas en la práctica	162
Gráfico 5.9	Tiempo dedicado a la expresión musical en la programación semanal del aula	164
Gráfico 5.10	Participación de los alumnos en salidas didáctico-musicales	166
Gráfico 5.11	Profesores que realizan evaluación musical y registro de progresos Musicales	174
Gráfico 5.12	Principales medios de registro utilizados por los profesores en la evaluación musical	175
Gráfico 5.13	Profesores que proporcionan información concreta de cada alumno sobre los progresos musicales para la transición a la siguiente etapa ..	177
Gráfico 5.14	Profesores que reciben información sobre los progresos musicales obtenidos por los niños en el curso anterior	182
Gráfico 5.15	Grado de identificación con diversas afirmaciones sobre el papel de la música en la inclusión	196
Gráfico 5.16	Consideración de las TIC como estrategia válida para el desarrollo del currículum de música en la educación infantil	205
Gráfico 5.17	Grado de acuerdo con diversas afirmaciones sobre el uso de las TIC como estrategia para el desarrollo del currículum de música	209
Gráfico 5.18	Profesores formados en destrezas y comprensión musical	216
Gráfico 5.19	Formación recibida en procedimientos y habilidades más importantes en la educación musical infantil	218

Gráfico 5.20	Diferentes ámbitos de la formación en educación musical en los estudios de maestro en educación infantil	221
Gráfico 5.21	Profesores con formación musical adecuada para trabajar en educación infantil	224
Gráfico 5.22	Importancia atribuida a la formación del maestro en educación infantil en la percepción de la música	229
Gráfico 5.23	Importancia atribuida a la formación del maestro en educación infantil en la expresión de la música	231
Gráfico 5.24	Importancia atribuida a la formación del maestro en educación infantil en la creatividad de la música	233
Gráfico 5.25	Importancia atribuida a la formación del maestro en educación infantil en la representación gráfica de la música	236
Gráfico 5.26	Profesores que reciben la ayuda del profesor especialista en educación musical	242
Gráfico 5.27	Frecuencia de la ayuda específica atribuida al profesor especialista en educación musical. Agrupación de respuestas	244
Gráfico 5.28	Ayuda recibida por el profesor especialista en educación musical para el desarrollo del currículum de música en su clase	245
Gráfico 5.29	Grado de interés por participar en actividades de formación en la enseñanza-aprendizaje de la expresión musical	246
Gráfico 6.1	Sentido y ajuste de la clase observada en los contenidos musicales de la Expresión Musical del currículum de educación infantil de España. LOCE (MEC 2002). Anexa niños de 3 años	282
Gráfico 6.2	Sentido y ajuste de la clase observada en los contenidos musicales de la Expresión Musical del currículum de educación infantil de España. LOCE (MEC 2002). Anexa niños de 4 años	289
Gráfico 6.3	Sentido y ajuste de la clase observada en los contenidos musicales de la Expresión Musical del currículum de educación infantil de España. LOCE (MEC 2002). Anexa niños de 5 años	295
Gráfico 6.4	Sentido y ajuste de la clase observada en los contenidos musicales de la Expresión Musical del currículum de educación infantil de España. LOCE (MEC 2002). Galén niños de 3 años	305
Gráfico 6.5	Sentido y ajuste de la clase observada en los contenidos musicales de la Expresión Musical del currículum de educación infantil de España. LOCE (MEC 2002). Galén niños de 4 años	311

Gráfico 6.6	Sentido y ajuste de la clase observada en los contenidos musicales de la Expresión Musical del currículum de educación infantil de España. LOCE (MEC 2002). Galén niños de 5 años	317
Gráfico 6.7	Sentido y ajuste de la clase observada en los contenidos musicales de la Expresión Musical del currículum de educación infantil de España. LOCE (MEC 2002). Fingoi niños de 3 años	329
Gráfico 6.8	Sentido y ajuste de la clase observada en los contenidos musicales de la Expresión Musical del currículum de educación infantil de España. LOCE (MEC 2002). Fingoi niños de 4 años	337
Gráfico 6.9	Sentido y ajuste de la clase observada en los contenidos musicales de la Expresión Musical del currículum de educación infantil de España. LOCE (MEC 2002). Fingoi niños de 5 años	345
Gráfico 6.10	Sentido y ajuste de las clases observadas en las unidades temáticas del currículum nacional de música de Inglaterra - Key Stage 1. Colegio Greentrees niños de 5 años	357
Gráfico 6.11	Sentido y ajuste de la clase observada en las áreas de aprendizaje de Foundation Stage. St. Andrew's niños de 4 años	376
Gráfico 6.12	Sentido y ajuste de las clases observadas en las unidades temáticas del currículum nacional de música de Inglaterra - Key Stage 1. St. Andrew's niños de 5 años	387
Gráfico 6.13	Sentido y ajuste de las clases observadas en las unidades temáticas del currículum nacional de música de Inglaterra - Key Stage 1. St. Andrew's niños de 6 años	401
Gráfico 6.14	Sentido y ajuste de la clase observada en las áreas de aprendizaje de Foundation Stage. La Retraite Swan niños de 4 años	417
Gráfico 6.15	Sentido y ajuste de las clases observadas en las unidades temáticas del currículum nacional de música de Inglaterra - Key Stage 1. La Retraite Swan niños de 5 años	428
Gráfico 6.16	Sentido y ajuste de las clases observadas en las unidades temáticas del currículum nacional de música de Inglaterra - Key Stage 1. La Retraite Swan niños de 6 años	441

Índice de fotografías y de figuras

Fotografía 6.1	Niños de 3 años de Educación Infantil en el transcurso de la clase observada. CEIP. Anexa. Lugo	281
Fotografía 6.2	Niños de 4 años de Educación Infantil en el transcurso de la clase observada. CEIP. Anexa. Lugo	289
Fotografía 6.3	Niños de 5 años de Educación Infantil en el transcurso de la clase observada. CEIP. Anexa. Lugo	294
Fotografía 6.4	Niños de 3 años de Educación Infantil en el transcurso de la clase observada. Centro educativo Galén. Lugo	304
Fotografía 6.5	Niños de 4 años de Educación Infantil en el transcurso de la clase observada. Centro educativo Galén. Lugo	310
Fotografía 6.6	Profesora y niños de 5 años de Educación Infantil en el transcurso de la clase observada. Centro educativo Galén. Lugo	316
Fotografía 6.7	Profesora y niños de 3 años de Educación Infantil en el transcurso de la clase observada. Centro Fingoi. Lugo	328
Fotografía 6.8	Profesora y niños de 4 años de Educación Infantil en el transcurso de la clase observada. En el círculo tocando los instrumentos. Centro Fingoi. Lugo	336
Fotografía 6.9	Profesora y niños de 5 años de Educación Infantil en el transcurso de la clase observada. Pintando en el aire las imágenes de los sonidos. Centro Fingoi. Lugo	344
Fotografía 6.10	Profesor y niños de Key Stage 1 en el transcurso de la clase observada. Greentrees Primary School. Salisbury	357
Fotografía 6.11	Profesora y niños de Foundation Stage en el transcurso de la clase observada. St. Andrew's Primary School. Salisbury	375
Fotografía 6.12	Profesora y niños de Key Stage 1 en el transcurso de la clase observada. St. Andrew's Primary School. Salisbury	386
Fotografía 6.13	Profesora y niños de Key Stage 1 en el transcurso de la clase observada. St. Andrew's Primary School. Salisbury	400
Fotografía 6.14	Profesor y niños de Foundation Stage (Recepción Year) en el transcurso de la clase observada. La Retraite Swan Day School. Salisbury	416
Fotografía 6.15	Profesor y niños de Key Stage 1 en el transcurso de la clase observada. La Retraite Swan Day School. Salisbury	427
Fotografía 6.16	Profesor y niños de Key Stage 1 en el transcurso de la clase observada. La Retraite Swan Day School. Salisbury	440

Figura 1.1	Finalidad de la música en la educación infantil	38
Figura 2.1	Programa de estudios para música en Key Stage 1 (5-7 años). Lo que el alumno debe de aprender	62
Figura 2.2	Líneas de progresión a través de las unidades de trabajo para música en la etapa de Key Stage 1 (5-7 años)	77